



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİN ANLAYIŞI
(Merzifon İlçesi Örneği)**

Hazırlayan

Rıza KARABAĞ

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Din Sosyolojisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Selçuk KIRTEPE

TOKAT – 2016

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

12/02/2016

Rıza KARABAĞ

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin din anlayışına yönelik tutumlarını ampirik verilere dayandırarak tespit etmek ve elde edilen verileri din sosyolojisi sistematığı açısından değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının, toplumumuzda meslek statüsü olarak çoğunluk teşkil eden öğretmenlerin, din anlayışına yönelik tutumlarının oluşumuna ve zaman içinde farklılaşmasına etki eden dinamiklerin anlaşılmasını sağlamak hedeflenmektedir. Dolayısıyla günümüz insanını anlamak ve açıklamak açısından alanyazına ve uygulamacılara da fayda sağlaması beklenmektedir.

Öncelikle, tez çalışmam sırasında desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman unutmayacağım danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Selçuk KIRTEPE' ye teşekkürü bir borç biliyorum. Ayrıca yapıcı eleştirileri ile bana yol gösteren Hocam Yrd. Doç. Dr. şaban ERDİÇ'e ve Yrd. Doç. Dr. Hasan COşKUN'a yapmış olduğu değerli katkılarından ve yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Gerek yüksek lisans öğrenimim boyunca gerekse istatistiki analiz sürecinde en büyük desteği gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'ye ve M. Fatih KÖSE'ye, imla ve noktalama konusunda yardımını esirgemeyen Türkçe Öğretmenleri İsmail OKUR ile Bayram İSTENCİOĞLU'na, vefakâr ve yardımsever yüksek lisans dönem arkadaşım Salih YALÇIN'a ve adını yazamadığım hocalarıma, dostlarıma, arkadaşlarıma gönülden teşekkür ediyorum.

şükranlarımı sunmayı borç bildiğim, dualarını ve desteklerini hep yanımda hissettiğim annem ve babama ve ayrıca çok özel bir teşekkürü hak eden, yoğun çalışma tempomu anlayışla karşılayan sevgili oğlum Atahan şakir KARABAĞ'a sevgilerimi sunuyorum.

Tokat, şubat-2016

Rıza KARABAĞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, din anlayışı bağlamında öğretmenlerin din anlayışına yönelik tutumlarını ampirik verilere dayandırarak tespit etmek ve elde edilen verileri din sosyolojisi sistematığı açısından değerlendirmektir. Betimsel nitelik taşıyan araştırma, survey (alan taraması) tipi bir araştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Merzifon ilçesi sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 909 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, "Dini Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, anova ve kuruskal vallis testlerinden yararlanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kişisel, mahallî ve yetişme tarzı farklılıklarına rağmen, toplumumuzda yaşanan hızlı ve etkili sosyokültürel değişim ve dönüşüm sürecinden farklı düzeylerde etkilendikleri ve muhafazakâr yönelimler yanında, modern liberal yönelimlerden de etkilendikleri, araştırmada kullanılan değişkenler açısından sergiledikleri dini tutumlarda her iki kültürün hâkim unsurlarını kişiliklerinde taşıdıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din anlayışı, Geleneksellik/Muhafazakârlık, Liberallik, Sosyalleşme

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine teacher's attitudes towards religious understanding basing on empirical datas in the context of religious understanding and to evaluate the data obtained from the point of the systematic sociology of religion. The research with a descriptive character was conducted using a survey-type research model. 909 teachers working on primary, secondary and high schools depending on the Ministry of Education and located in the borders of Merzifon town, Amasya country create working system. "Religious Attitude Scale" was used in research. In research, SPSS 15.0 package software was used. While t-testi, anova and kuruscal wallis tests were used in the analysis of data, content analysis was done in the analysis qualitative data. According to research results, despite teacher's personal, local and upbringing differences, it is seen that they are affected from the rapid and effective socio-cultural change and transformation processes taking place in our society at different levels and besides conservative tendencies,they are also affected from modern liberal orientation, from the point of the variables used in the study, they carry the dominant elements of both culture in their personality in their religious attitudes.

Key Words: Religious understanding, Conservatism/Traditionalism, Liberalism, Socialization

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Etik	i
Önsöz	ii
Özet	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi	xi
Kısaltmalar	xiv
GİRİŞ	1
1.PROBLEM.....	1
2. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	4
3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	8
6. SAYILTILAR	9
7.YÖNTEM.....	11
7.1. Araştırma Modeli	11
7.2. Evren ve Örneklem:	13
7.3. Veri Toplama Aracı:.....	13
7.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:	13
7.5. Verilerin Analizi:.....	14
7.6. Kapsam ve Sınırlılıklar:	14
7.7. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler:	15
BÖLÜM I: KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE	18
1. MİLLİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN	18
1.1.Örgün Bir Eğitim Yapısı Olarak Milli Eğitim	18
1.1.1.Türkiye’de Milli Eğitim	18

1.2.Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi	24
1.2.1. İlahiyat Fakülteleri	25
1.2.2. İmam-Hatip Liseleri	26
1.2.3.Din (Kültürü ve Ahlak) Bilgisi Dersleri.....	28
1.2.4.Yaygın Din Eğitimi Örneği Olarak Kur'an Kursları	29
1.3.Toplumsal Hayatta Eğitim ve Okul.....	29
1.3.1. Toplumsal Hayatta Eğitim	29
1.3.2.Toplumsal Hayatta Okul	35
1.3.2.1. Eğitim Kurumunun Örgün Temeli Olarak Okul	35
1.4.Bir Meslek Olarak Öğretmenlik	41
1.4.1.Meslek ve Öğretmenlik Mesleği	41
1.4.2.Meslekleşme Koşulları ve Öğretmenlik.....	43
1.4.3.Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri	51
1.4.4.Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü Ve Rolü	54
1.4.4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü	54
1.4.4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü	58
1.4.5.Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi	65
1.4.5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi.....	66
1.4.5.2.Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme.....	68
1.4.5.3.Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme.....	69
1.4.5.4.Öğretmen Yetiştiren Diğer Kaynaklar	70
2. DİN, TOPLUM VE DİN ANLAYIŞI	72
2.1. Din ve Toplum	72
2.1.1. Dinin Anlamı ve Sosyolojik Tanımı	72
2.1.2. Din ve Toplum İlişkileri.....	74
2.1.3. Geleneksellik/Muhafazakârlık	79

2.1.4. Modernleşme/Liberalleşme	83
2.2. Din Anlayışı	88
2.2.1. Din Anlayışının Tanımı.....	88
2.2.2. Dindarlık.....	89
2.2.3. Tutum ve Dini Tutum.....	92
2.2.4. Din Anlayışının Oluşmasına Etki Eden Sosyokültürel Faktörler.....	95
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	102
3.1. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Din Anlayışına Kuramsal Bir Yaklaşım	102
BÖLÜM II: BULGULAR VE YORUM	105
1.ÖĞRETMENLERİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN FREKANS DAĞILIMLARI	105
2. KİŞİSEL ÖZELLİKLER VE DİN	115
2.1. Cinsiyete Göre Din Anlayışı	116
2.2. Yaşa Göre Din Anlayışı	118
2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Din Anlayışı.....	120
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Din Anlayışı	123
2.5. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Din Anlayışı.....	123
2.6. Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Din Anlayışı.....	125
2.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Din Anlayışı.....	127
3. EKONOMİK DURUM VE DİN	128
3.1. Öğretmenlerin Ekonomik Durumuna Göre Din Anlayışı	128
4. ÖĞRETMENLERİN AİLE YAPISINDA DİN	130
4.1.Öğretmenlerin Eş Seçiminde Dindarlığa Verilen Öneme Göre Din Anlayışı	130
4.2. Öğretmenlerin Nikâh Konusundaki Düşüncesine Göre Din Anlayışı	134
4.3. Öğretmenlerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu	136

4.3.1. Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Din Anlayışı	136
4.3.2. Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Din Anlayışı.....	137
4.4. Öğretmenlerin Ebeveynlerinin Dindarlık Durumu	139
4.4.1. Öğretmenlerin Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Din Anlayışı.....	140
4.4.2. Öğretmenlerin Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Din Anlayışı	141
5. ÖĞRETMENLERİN SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRESİNDE DİN.....	143
5.1. Öğretmenlerin Üniversite Öğretiminden Önce En Uzun Süreyle Yaşanılan Yerleşim Yeline Göre Din Anlayışı	144
5.2. Öğretmenlerin Dini Konulara İlgiye Göre Din Anlayışı.....	145
5.3. Dini Bilgileri Edindikleri Yere Göre Din Anlayışı	146
5.3.1. Öğretmenlerin Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı	147
5.3.2. Öğretmenlerin Ortaokul ve Lisedeki Din Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı.....	150
5.3.3 Öğretmenlerin Kur'an Kurslarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı	152
5.3.4. Öğretmenlerin Televizyon ve Radyo Programlarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı	154
5.3.5. Öğretmenlerin Okuduğu Dini Yayınların Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı	156
5.3.6. Öğretmenlerin Katıldığı Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslardan Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı	158
6. ÖĞRETMENLERİN DİNDARLIK DÜZEYİ VE DİN	162
6.1. Dini İnanç Boyutuna Göre Din Anlayışı.....	162
6.2. Dinin Pratik Boyutuna Göre Din Anlayışı	165
6.2.1. Öğretmenlerin Günde Beş Vakit Namaz Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı	166
6.2.2. Öğretmenlerin Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı.....	169
6.2.3. Öğretmenlerin Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı.....	171

6.2.4. Öğretmenlerin Beş Vakit Namazın Yanında Nafile Namaz Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı	174
6.2.5. Öğretmenlerin Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Din Anlayışı.....	176
6.2.6. Öğretmenlerin Zekât Verme ve Hacca Gitme Durumuna Göre Din Anlayışı	180
7. DİNİN SOSYOLOJİK BOYUTU İLE İLGİLİ DURUMLAR.....	182
7.1. Öğretmenlerin Sadaka Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	183
7.2. Öğretmenlerin Dua Etme Durumuna Göre Din Anlayışı.....	185
7.4. Öğretmenlerin Cenaze Merasimlerine Katılma Durumuna Göre Din Anlayışı	190
7.5. Öğretmenlerin Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Din Anlayışı ...	192
7.6. Öğretmenlerin Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma Durumuna Göre Din Anlayışı	194
8. MEZHEBİ MENSUBİYET VE DİN	196
8.1. Öğretmenlerin Mezhebi Mensubiyetine Göre Din Anlayışı	198
9. SİYASAL YAKLAŞIMLARDA DİN	200
9.1. Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Din Anlayışı	201
9.2. Öğretmenlerin Kendini Nasıl Tanımladığına (Siyasi Kimliğine) Göre Din Anlayışı.....	204
9.3. Öğretmenlerin Oy Tercihine Göre Din Anlayışı.....	207
9.3.1. Öğretmenlerin Milliyetçi Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	207
9.3.2. Öğretmenlerin Sosyal Demokrat Değerleri Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	209
9.3.3. Öğretmenlerin Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	212
9.3.4. Öğretmenlerin Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	214
9.3.5. Öğretmenlerin Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı	217

SONUÇ VE ÖNERİLER	221
KAYNAKLAR	230
EKLER	244
Ek 1: ANKET FORMU.....	249
Ek 2: MÜLAKAT SORULARI.....	250
Ek 3: ANKET KULLANIM İZİNİ.....	251
Ek 4: AMASYA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ANKET UYGULAMA İZİNİ.....	252
ÖZGEÇMİŞ	253

TABLolar LİSTESİ

<u>TABLO NO</u>	<u>SAYFA</u>
Tablo 1: Bağımsız değişkenlerin frekans dağılımları	105
Tablo 2: Cinsiyete göre t testi sonuçları.....	116
Tablo 3: Yaşa göre Anova testi sonuçları	119
Tablo 4: Branşlara göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	120
Tablo 5: Mesleki kıdeme göre Anova testi sonuçları.....	123
Tablo 6: Medeni duruma göre t testi sonuçları	124
Tablo 7: Mezun olunan lise türüne göre Anova testi sonuçları.....	125
Tablo 8: Eğitim durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	127
Tablo 9: Öğretmenlerin ekonomik durumuna göre Anova testi sonuçları.....	128
Tablo 10: Eş seçiminde dindarlığa verilen öneme göre Anova testi sonuçları	131
Tablo 11: Öğretmenlerin nikah konusundaki düşüncesine göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	134
Tablo 12: Anne eğitim durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	136
Tablo 13: Baba eğitim durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	137
Tablo 14: Anne dini inanış ve yaşayış durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	140
Tablo 15: Baba dini inanış ve yaşayış durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	141
Tablo 16: Yerleşim bölgesine göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	144
Tablo 17: Dini konulara ilgiye göre t testi sonuçları.....	145
Tablo 18: Ailenin dini bilgileri edinme derecesine göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	147
Tablo 19: Ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme derecesine göre Anova testi sonuçları	150
Tablo 20: Kuran kurslarının dini bilgileri etkileme derecesine göre Anova testi sonuçları... ..	152
Tablo 21: Televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme derecesine göre Anova testi sonuçları.....	154

Tablo 22: Okunan dini yayınların dini bilgileri etkileme derecesine göre Anova testi sonuçları	156
Tablo 23: Dini cemaat sohbet ve konferanslardan etkilenme derecesine göre Anova testi sonuçları	158
Tablo 24: Günde 5 vakit namaz kılma durumuna göre Anova testi sonuçları.....	166
Tablo 25: Cuma namazı kılma durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	169
Tablo 26: Bayram namazı kılma durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	172
Tablo 27: Günde 5 vakit namazın yanında nafile namazı kılma durumuna göre Anova testi sonuçları	174
Tablo 28: Ramazan orucu tutma durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	176
Tablo 29: Sadaka verme durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	183
Tablo 30: Dua etme durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	185
Tablo 31: Kadınların başlarını örtmelerini isteme durumlarına göre Anova testi sonuçları..	188
Tablo 32: Cenaze merasimlerine katılma durumlarına göre Anova testi sonuçları	191
Tablo 33: Kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	192
Tablo 34: Sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumlarına göre Anova testi sonuçları.....	194
Tablo 35: Mezhebe göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	198
Tablo 36: Sendika üyeliğine göre Kruscall-Wallis testi sonuçları.....	201
Tablo 37: Kendini nasıl tanımladığına(siyasi kimliğine göre) Kruscall-Wallis testi sonuçları	204
Tablo 38: Milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre Anova testi sonuçları	208
Tablo 39: Sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre Anova testi sonuçları	210
Tablo 40: Sadece dini önemseyen bir partiye oy verme durumuna göre Kruscall-Wallis testi sonuçları	212

Tablo 41: Öğretmenlerin milli ve muhafazakar bir partiye oy verme durumuna göre din anlayışı	215
Tablo 42: Sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumuna göre Anova testi sonuçları.....	217



KISALTMALAR

ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
TÖS	Türkiye Öğretmenler Sendikası
İLK-SEN	İlkokul Öğretmenleri Sendikası
TÖB-DER	Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği
ÜLKÜ-BİR	Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği
EĞİTİM SEN	Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası
TÜRK EĞİTİM SEN	Türkiye Eğitim ve öğretim Hizmetleri İşkolu Kamu Çalışanları Sendikası
EĞİTİM BİR SEN	Eğitimciler Birliği Sendikası
AKTİF SEN	Aktif Eğitimciler Sendikası
M.E.T.K.	Milli Eğitim Temel Kanunu
YÖK	Yükseköğretim Kurumu
İHL	İmam Hatip Lisesi
ÖYS	Öğrenci Yerleştirme Sınavı
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
M.Ü.İ.F.V.	Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı
İSAV	İslam Araştırmaları Vakfı
vb	ve benzeri

GİRİŞ

1.PROBLEM

Din sosyolojisinin; din ile toplum arasındaki karşılıklı etkileşiminin incelenmesi olarak yapılan tarifinde, din ve toplum arasındaki karşılıklı münasebetlerin incelenmesinin önemli bir yer tuttuğu görülür. Din, insan medeniyetinin tarihi boyunca toplum üzerinde mutlak bir etkiye sahiptir. Bunun yanında toplumun farklı statü ve tabakaları da bundan etkilenmiştir. Aynı zamanda toplumsal teşkilatlarında din üzerindeki tesiri ortadadır. Bu bağlamda dinamik süreçleri göz önünde bulundurmadan toplumsal yapıları tahlil etmek imkânsızdır. Dolayısıyla bir toplum içinde ortaya çıkan yeni şekilleri ve müesseseleri böylece anlayabilir ve toplumsal yapı üzerinde oynadığı role kıymet biçebiliriz. Akabinde, dinamik değişme ve istihale faktörlerinin, dinî şekiller ve müesseseler üzerindeki etkisinin sonuçları incelenebilir. (Wach, 1995: 261-262)

İnsanlık tarihinin “Milattan Önce” ve “Milattan Sonra” olarak ayrıldığı gibi, Toplumbiliminde de toplumsal süreçlerin “Sanayi Devrimi Öncesi” ve “Sanayi Devrimi Sonrası” olarak ayrılabilceği söylenebilir. Zira Coğrafi Keşiflerle başlayan, Rönesans ve Reform hareketleri sonucunda ortaya çıkan Aydınlanma Düşüncesinin ürünü olan Sanayi Devrimi, geleneksel toplumdan modern topluma geçişi sağlamıştır. Dolayısıyla toplumlarda büyük bir değişim ve dönüşüm başlamıştır (Kurt, 2012: 203-205). Bu bağlamda günümüzde modern pek çok faktörün etkisiyle ortaya çıkan değişim ve dönüşümün motive ettiği farklılıklar, geleneksel toplumun oldukça dar cemaat karakteristiklerini tereddüt bırakmayacak şekilde aşmıştır. (Günay, 1982). Hatta günümüz toplumlarında sosyal farklılaşma, geleneksel toplumlardan farklı olarak çok daha ön plana çıkmıştır. Bu statü grupları üzerinde din etkisinin farklı olduğu modern toplumları, geleneksel toplumlardan daha fazla etkilemiş, toplum ve din ilişkilerini daha ehemmiyetli noktaya taşımıştır. Bu yüzden her etki alanının dikkatle incelenmesi gerekmektedir.

Bugün ülkemizde bilimsel, teknolojik ve sosyal değişimlerin etkisiyle genellikle tüm alanlarda geleneksel yapıdan modern yapıya doğru bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde, toplumumuzun karşılaştığı değişikliklerin dinamiği içinde dinin konumunu ve rolünü sosyoloji biliminin yöntemleriyle analiz etmek bir gereklilik haline

gelmiştir. Böylece toplumumuzun karşısında bulunduğu gerçekleri daha iyi anlamak ve bu gerçekleri sosyoloji biliminin alanına aktarmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. (Günay, 1999: 17)

Değişim gerek geleneksel gerek modern bütün toplumların kaçınılmaz ortak özelliğidir. Ama değişimin hızı ve kaynakları toplumlara ve kurumlara göre farklı seyredebilir (Akdoğan, 2012: 37). Araştırmacının görevi toplumlara ve kurumlara göre karşılaştırmalı toplumsal değişme araştırmaları yapmak ve toplumsal değişmenin bütün toplumlarda aynı seyredip seyretmediğini ve hangi boyutlara ulaştığını göstermektir.

Eğitim ve öğretim kurumları, toplumun farklı alt kültürlerinden, sınıf ve tabakalarından gelen insanlara ortak bir kültür aşılıyarak, benzer tutum ve davranışlar kazandırmak suretiyle kaynaştırma işlevi görür. Sosyokültürel, ekonomik ve politik alanlardaki gelişmeler, eğitim ve öğretim yuvası olarak okulun işlevlerinde bazı değişimlere yol açmıştır. Bu değişim sürecinde okul; aile, ekonomi, politika ve din gibi toplumsal kurumlarla etkileşim içine girerek bu kurumları etkilemiş ve değiştirmiştir. Aynı zamanda bu kurumlardan okullar da etkilenmiştir. (Güven, 2005: 113-114) Bu karşılıklı etkileşim din kurumu ile de olmaktadır. Toplumsal değişimden etkilenen eğitim ve öğretim kurumları, dinî kurumları etkilemekte ve kendisi de dinden etkilenmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim kurumlarının din ile etkileşiminin tahliline ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim, skolastik dönem ve orta çağdan sanayi devrimi ile başlayan modern dünyaya gelinceye dek, dinsel düşüncelerin ve uygulamaların etkisi altında toplumsal görevini ifa etmiştir. Bu bağlamda eğitim kurumunun görevi dinsel öğreti ile şekillenerek toplumsal kültürü aktarmak olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği din adamlarının yaptığı bir görev olmuştur. Fransız devriminin yön verdiği ivme ile dünyaya yayılan laik rejim yeni bir eğitim sistemi kurmuş ve din adamı olmayan, mesleğe özgü öğretmenler yetiştirmek için eğitim kurumları açmıştır (Öztürk'ten aktaran Sarpkaya, 2005: 53-54). Bu tarihi süreç içinde günümüze gelen öğretmenlik mesleği, liderlik vasfını ön plana çıkararak aile şefkati ve korumacılığı, disiplini, bilgi öğreticiliği, yargılayıcılığı, nasihatçiliği, ülke kalkınmasına verdiği desteği, yeni düşünce üretimi, kültürü, zarif kişiliğiyle örnek olma, idealist davranma gibi rolleriyle gelecek nesiller yetiştirme gibi vasıflarıyla ön plana çıkmaktadır. (Tezcan, 1981:368-374)

Toplumumuzda Osmanlı İmparatorluğu'nun Yükselme Döneminden itibaren ve Cumhuriyetin ilk yıllarından 1970'li yıllara kadar statüsü oldukça yüksek olan öğretmenlik

mesleğinin, (Sakaoğlu, 1993: 47) günümüzde daha çok kadınlarca ve (Tezcan, 1985: 359) toplumumuzun orta, ortanın altı ve alt sınıftan gelenlerce tercih edilmesi, maaşının düşüklüğü, (Akyüz, 1991: 208) devlet memuru ve hükümete bağlı olmaları (Tezcan, 1985: 362) özerk olmayışı, (Sönmez, 2006) eğitim yönetimine siyasetin girmesi, (Sarpkaya, 2005: 62) Ülkemiz’de Tanzimat’tan günümüze yaşanan öğretmen yetersizliği nedeniyle gerekli nitelikleri taşımadan gerek meslek içinden ve gerek dışardan alınan kimselerin öğretmenlik mesleğine girmeleri, (Eskicumalı, 2002: 18) kariyer yapma ve mesleki gelişim imkânlarının sınırlı olması (Özdemir ve diğerleri, 2004: 45) gibi nedenlerle statüsü düşmüştür.

Öğretmenin ülkemizdeki statüsü, eğitimin statüsünden de ayrı düşünülemez. Ekonomik ölçülere uymadığından dolayı eğitimin de statüsü düşüktür. Zira ekonomistler için önemli olan sermaye, yatırım ve kazançtır. Oysa eğitim, uzun süreli faydası görülen bir yatırımdır ve hemen karşılığı alınamaz, kazancı da hemen hemen ölçülemez. Çünkü onun ekonomik fonksiyonu gizlidir ve ilk bakışta görülmez. Bu durumun eğitimin statüsünü zayıflatan bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Akyüz, 2001:207). Günümüzde eğitim ve öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu bu statü görüntüsünün resmedilerek, din kurumu tablosu içine nasıl yerleştiğinin ve bu görüntünün topluma nasıl yansıdığına sergilenmesi bir gereklilik arz etmektedir.

Yukarıda bahsedilen etkileşim, değişim, dönüşüm ve farklılaşma sürecinin yaşandığı, tecrübelerin, işlev ve rollerin, dünya görüşü, pratikler, örgütsel yapı, norm, değer ve fikirlerin farklılaştığı çağımızda, toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerden etkilenen, toplumun karmaşıklaşan ve büyüyen yapılarında var olmaya çalışan, dinî anlayış ve yaşayışın farklılaşmış olarak vuku bulacağı kesimlerden biri de hiç şüphesiz bir statü göstergesi olarak kabul edilen öğretmenliktir. Öğretmenlik; sorgulayıcı, araştırmacı, yeniliklere açık, bilimsel birikimi, zihniyeti ve toplumun önderleri olarak toplum tarafından kabul edilen, kendine has bir kurum kültürü oluşturan bir meslek gurubunu temsil etmektedir. Ancak öğretmenler de toplumun ürünü olduklarından dolayı bir bütün olarak toplumun sosyal ve kültürel yapısından soyutlanamazlar. Aynı zamanda kültürü, yaşam tarzı, hayat felsefesi, dünya görüşü, ailesi, sosyal çevresi ve yaşam alanları olan öğretmenlerin; bir statü göstergesi olarak her ne kadar belli bir sosyal ve kültürel grubu oluştursa da, günümüzdeki statüsü orta ve ortanın altında görülse de, ekonomik gelirle ölçülen saygınlıkta Osmanlı Devleti zamanı ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki seviyesi aşınmış olsa da, her ferdinin kendine özgü ayrı bir duygu ve dünyası

vardır. İşte araştırmanın problemini her ferдинin kendine has ayrı bir duygu ve dünyaları olan bu meslek kesiminin Merzifon ilçesi evreninde dinî anlayış ve tutumlarını ortaya koymaktır.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemini şöyle ifade edilmektedir: Bir meslek statüsü göstergesi olarak öğretmenliğin dinî anlayış ve tutumunda ortaya çıkan görüntüler nelerdir?

Bu temel probleme bağlı olarak alt problemleri de şu şekilde ifade edilmiştir.

1. Öğretmenliğin gelmiş olduğu sosyokültürel çevrenin din anlayışı nasıldır?
2. Onun içinde bulunduğu kurumun din anlayışı nasıldır?
3. İçinde yetiştiği eğitim ortamı, öğretmenlerin din anlayış ve tutumlarını ne derece etkilemiştir?
4. Bugün modern etkiler çerçevesinde, öğretmenin kendine özgün anlam dünyasında dinin yeri ne olmuştur?
5. Öğretmenin gündelik hayatında dinin yeri nedir?
6. Sahip oldukları mezhebi, sendikal ve siyasal kimlikleri dinî anlayış ve tutumlarını ne ölçüde etkilemiştir?
7. Sosyokültürel çevresinin ve sosyoekonomik durumlarının dinî anlayış ve tutumlarının oluşumuna etkisi ne ölçüde olmuştur?

Dinî anlayış ve tutumların oluşmasında en etkili etkenlerden biri de fertlerin dindarlık düzeyleridir. Dindarlık kavramı inanç, ibadet, muamelat, ahlak... gibi oldukça makro düzeyde bir alanı kapsamaktadır. Dindarlığı bütün boyutları ile ele almak bir tez konusu olacak kadar kapsamlıdır. Dolayısıyla dindarlık, bu araştırmada, inanç ve davranış (ibadet sıklığı) ile sınırlandırılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Dinler, fikirler, inançlar ve tasavvurlar halinde kalbe yönelmenin bir tezahürü olmanın yanında, dua etmek gibi içten yönelmenin tecelli etmesiyle vahyin yerine getirilmesi, ayin ve ibadetler gibi dışa ve yaşantıya yansıyan iradeli bir tavır, bir tutumdur (Framer, 2013: 59-60). Bunun yanında din, hayatın birçok önemli problemleri ile ilgili çözüm yöntemini geliştirir. Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli vaziyetlere ve meselelere karşı tavır alışlarını, tutum ve davranışlarını belirler. Dünyayı, tabiatı, tabi olgu ve ihtiyaçları kendi özgün bakış açısından değerlendirir. Ferdin doğal olaylara karşı göz ardı etme, reddetme, inkâr etme, vazgeçme ya da benimseme, kabul etme, içselleştirme, şükretme gibi bir teslimiyeti olarak

tezahür eder. (Fraye, 2013: 106) Max Weber'de “*evrensel dinlerin iktisat ahlakı*” adını verdiği: dine özgü anlayışın, doğaya karşı olanın yanında evlilik, aile, iş ve meslek, iktisat ve devlet gibi toplumsal gerçeklere de tavır takınılmasını gerektirdiği kanısındadır (Weber'den aktaran Frayer, 2013: 108).

Aynı zamanda dinin, meslek yaşamının olgularına karşı da bir algı ve tutumu vardır. Her meslek sahibi hem mesleki çalışmalarında hem de mesleğini hayatının devamı için geçim aracı görüp görmeme konusunda, iş hayatında ahlaki ölçüyü kullanıp kullanmaması gibi konuları, dininin ona kazandırdığı zihniyete göre belirler. Böylece din, hem meslek sahibine hem de meslek ve mesleki çalışma hayatı olarak ortaya çıkan toplumsal gerçekliğe karşı farklı bir bakış açısı, tavır ve tutum geliştirir (Fraye, 2013: 109).

Modern toplumlar kadar ilkel toplumları, tam olarak dinî ve dünyevi teşkilat birliğine sahip, farklılaşmış kültürel ve sosyal üniteler olarak göremesek de, yine de toplumsal teşkilatın din üzerine ve dinin toplumsal teşkilat üzerine karşılıklı tesirini görmekteyiz. Zamanla “iş, mülkiyet ve mertebe” bölünmesinin daha bariz olduğu modern öncesi ve modern dönemlerde, dini literatür içerisinde sosyal farklılaşmanın meydana getirdiği çeşitlilikten söz edebiliriz. Aynı zamanda sosyal tabakalaşma sürecinin olduğu yerlerde dinî kavramlar, dindarlık şekilleri, ibadet teşkilatı, dinî ritüelleri, sosyal şartların ve toplumsal değişikliklerin, kendilerinde meydana getirdiği etkilerden söz edilebilir (Wach, 1995: 262-263).

Aynı zamanda, göçebeler, köylüler, asiller, burjuvazi gibi sosyal sınıflar ve mesleki tabakalar kendi karakteristiklerine göre dinin reformizasyonuna etki ederler. Kendilerine özgü varoluşlarıyla, kendilerine has dinî form geliştirirler. Bir dinin yapısı üzerine tesir ederek kendi yapılarına uygun değişimi gerçekleştirirler. (Mensching, 2012: 270-275)

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dinî anlayış ve tutumlarını Amasya ili Merzifon ilçesi evreninde analiz etmeye ve çözümlenmeye çalışan bu araştırma teorik ve uygulamalı olarak iki bölüme ayrılmaktadır. İlk önce eğitim kurumun ve öğretmenlerin tarihi, meslekleşme koşulları, mesleki özellikleri, rol ve statüleri gibi sosyal, kültürel, eğitsel, ekonomik ve kurumsal arka planlarıyla ilgili kavramsal bir tartışma yapılacaktır. Din, modernlik, liberallik ve geleneksellik etkileri çerçevesinde din-toplum ilişkileri, din anlayışı ve din anlayışına etki eden sosyokültürel faktörler ve araştırma için uygun bir model seçimi yapılacaktır. Ampirik bir araştırma olan bu çalışmanın uygulama

bölümünde ise öğretmenlerin din anlayışlarında ve tutumlarında ortaya çıkan geleneksel ve liberal görüntüler konu edilecektir.

Bunun yanında öğretmenlerin içinde yetiştikleri, kültürlendikleri din, aile, çevre ekonomi, eğitim, siyaset gibi ana toplumsal kurumların günümüz post modern çağın etkisiyle daha hızlı bir ivme kazanan, önlenemez değişim ve dönüşüm süreciyle nasıl bir farklılaşma ve ilişki içinde olduğu tahlile muhtaç elzem konular arasındadır. Öğretmenlik mesleği içinde modern etkilere bağlı olarak ortaya çıkan çeşitli toplumsal tabakalar ve bunların farklı dinî tutum ve davranışları da merak edilen konular arasındadır. Öğretmenlerin sosyokültürel yapısında ne gibi farklılaşmanın olduğu ve bunların din ile ilişkileri çeşitli değişkenlerin ışığı altında karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Bu nedenle öğretmenlerin din anlayış ve tutumları ana konusu çerçevesinde konu edilen toplumsal kurumun yine öğretmenler odağında sosyal hayattaki tezahürleri bu araştırmanın konusu dâhilindedir.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki amaç; öğretmenlerin dinî anlayış ve tutumlarını, ampirik verilere dayandırıp tespit etmek ve elde edilen verileri din sosyolojisi sistematiği açısından değerlendirmektir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin dinî inanç, tutum ve davranışlarında, sosyal hayatlarında ve dünya görüşlerinde ne gibi bir farklılaşmanın olduğunu tespit etmeye çalışmak, dinî tutum ile sosyal değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayabilmek ve analiz etmektir. Öğretmenlik mesleğinin dinî tutumlarındaki farklılaşmaya etki eden ve neden olduğu düşünülen faktörler; yaş, cinsiyet, yaşadığı çevre, ekonomik durum, eğitim farklılığı siyasi görüş, dindarlık düzeyi gibi belli değişkenlerle test edilecektir. Ayrıca yaşadıkları sosyal çevrenin din anlayışlarına; dinin onların ilişki ve yaşayışlarına etkisine ipucu verebilecek sınırlı veri tespitinde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu mesleki sosyal grubun toplumsal kurumlar bazında günümüzde ne gibi yansımalar ortaya çıkardığını tespit etmek araştırmamızın amaçları dâhilindedir.

Araştırmamız neticesinde elde edilecek olan Merzifon evrenindeki bulgularla, araştırma konusuna yakın olan Şahin Doğan'ın "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları" adlı doktora tezi, Selman Yılmaz'ın "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Din Algılarının Sosyolojik Tahlili" adlı yüksek lisans tezi, gibi bu konuda yapılan diğer araştırmalar neticesinde elde edilen bulgularla, karşılaştırmalı bir analize tabi tutulacaktır.

4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu güne kadar yapılan kaynak taramalarında, öğretmenlerin temsil güçleri, mesleki yeterlilikleri, toplumsal imajları, rolleri, mesleki statüleri, ekonomik durumları, sorunları ve beklentileriyle ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyinde Din Psikolojisi, Din Eğitimi alanında sınırlı sayıda, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Bilimleri alanında çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Fakat Din Sosyolojisi alanında din- öğretmenlik mesleği ilişkileri bağlamında yok denecek düzeydedir. Dolayısıyla Şahin DOĞAN'ın "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları" adlı doktora tezi ve Selman Yılmaz'ın "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Din Algılarının Sosyolojik Tahlili" adlı yüksek lisans tezi ile birlikte alanında az sayıda olacağı düşünülen bu araştırma ile, dinin toplumun bir gerçeği olmasından hareketle öğretmenlerin din anlayış ve tutumlarının oluşumuna ve zaman içinde farklılaşmasına etki eden dinamiklerin anlaşılmasını ampirik, sistematik, bütüncü ve anlayıcı sosyoloji açısından çözümlenmek, bazı temel ve alt hipotezler sınamak istenmektedir.

Yaşanılan dinin toplumdaki etkisini ve rolünü tespit etmek için, ampirik araştırmalar yapılarak din sosyolojisinin yöntemleriyle incelenmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların toplumun dinî sosyokültürel yapısını daha derinliğine tanıma imkânı sağlayacağı ve karşılaşılabilecek muhtemel sosyal sorunlara çözümler üretme imkânı sunacağı hakikattir. Bu itibarla bazı sosyal sorunların çözümü için bilimsel ve pratik çözümlenmelerin önceden yapılmasının büyük yararı olacağı da bir gerçektir.

Aynı zamanda ilmî ve teknolojik gelişmelerin sonucunda sosyal değişimler ve farklılaşmalarla karşı karşıya bulunan günümüz modern toplumlarında ve geleneksel toplumun oldukça dar cemaat karakteristiklerinin dönüşümünden doğan problemlerin tespit edilmesinde ve de toplumun içinde bulunduğu gerçeğin yakalanmasında çok yönlü katkısı olacağı düşünülmektedir (Günay, 1982).

Bu araştırma ile toplanacak verilerin, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin din anlayışlarını incelemek, öğretmenlerin hem kendi içinde hem de toplumda diğer, dinî anlayış, tutum, din, mezhep, sendika ve siyasi görüşe mensup olanlara karşı nasıl bir tavır ve tutum içinde olduklarının tespit edilmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla dinî anlayış, inanç, tutum ve davranışların daha iyi anlaşılacağı, öğretmenlerin yaşamındaki etkileri daha iyi kavranacağı ve öğretmenlerin dinî yaşayışı hakkında gerçekçi değerlendirmelere ilişkin bilgi verme imkânı sunması bakımından önemlidir. Toplumun ve toplum içerisinde belli bir meslek statüsü olarak çoğunluk teşkil eden öğretmenlerin,

dayandığı dinamikleri anlamak ve günümüz insanını farklı yönlerden değerlendirmek, açısından katkı sağlayacağı düşünülmesi bakımından da önemlidir.

Ülkemizin geleceğini inşa edecek olan çocuklarımızı ve gençlerimizi yetiştirmede aktör olan öğretmenlerin, nasıl bir millî, manevi ve kültürel değerlere sahip olduklarını ortaya çıkarmak, konunun önemini daha hassas bir noktaya taşımaktadır.

Araştırmamız neticesinde tespit edilecek bulguların öğretmenleri mesleğe hazırlamada, sağlıklı, objektif, bilimsel yöntemlerle kültürel değerlerin kazandırılması için plan ve programlarının hazırlanmasında pek çok konuya ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde din sosyolojisi alanında birçok ampirik çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak konu hakkında YÖK Tez Merkezi, Milli Kütüphane, İslam Araştırmaları Merkezi ve çeşitli üniversitelerin kütüphaneleri gibi elektronik taramalar sonucunda ulaşılan ve elde edile bilgilere göre, sınırlı sayıda araştırma (Doğan, 2007; Yılmaz, 2006; Öz, 2013) yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma, alana katkı yapması bakımından da önemlidir. Kaldı ki toplum statik değil, dinamiktir. Sürekli değişmektedir. Özellikle günümüz post modern iletişim çağında, küreselleşmenin de etkisiyle toplumlararası etkileşimin artması ve buna paralel olarak değişimin hızında görülen artış, etkisini en çok eğitim kurumlarında göstermektedir. Bu bakımdan eğitim kurumlarının başat ve temel aktörleri olan öğretmenler üzerine yeni bilimsel araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.

5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

1. Cinsiyetin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
2. Yaşın geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
3. Branşların geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
4. Mesleki kıdemim geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
5. Medeni durumun geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
6. Mezun olunan lisenin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.
7. Eğitim düzeylerinin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

8. Sosyoekonomik durumun geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

9. Eş seçiminde dindarlığa verilen önemin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

10. Nikah konusundaki düşüncenin geleneksel/muhafazakar ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

11. Öğretmenlerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

12. Öğretmenlerin ebeveynlerinin dindarlık düzeyinin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

13. Yetiştigi çevrenin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

14. Dini bilgileri edinme yollarının (ailenin, ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin, Kur'an kurslarının, televizyon ve radyo programlarının, okuduğu dini yayınların ve katıldığı dini cemaat sohbet ve konferansların) geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

15. Dinin sosyolojik boyutunun (sadaka verme, dua etme, kadınların başlarını örtmelerini isteme, cenaze merasimlerine katılma, kutsal gün ve gecelerde ibadet etme, sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlit okutma durumlarının) geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

16. Dinin pratik boyutunun (Beş vakit namaz kılma, Cuma namazı kılma, Bayram namazı kılma nafile namaz kılma ve Ramazan orucu tutmanın) geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

17. Mezhebi mensubiyetin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

18. Sendikal üyeliğin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

19. Siyasi kimliğin ve oy verme tercihlerinin geleneksel/muhafazakâr ve liberal dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.

6. SAYILTILAR

Toplumsal sistem içinde birçok kurum karşılıklı etkileşim içerisinde hem birbirlerini

hem de sistemin tamamını etkiler. Sosyal hayatın önemli bir kurumu olan dinin de toplumla etki-tepki ilişkisi içinde olduğu, sosyologlarca tespit edilen bir hakikattir. Bu etki-tepki ilişkisi tek taraflı olmayıp karşılıklı etkiler şeklinde gerçekleşir. Bu yaklaşım toplumu, fertlerin katılımları yoluyla meşruluğunu ve bağlayıcılığını devam ettiren, normlarla ilgili insan etkinliklerinin örüntüsünün neticesi olan toplumsal kurumların bir dengesi olarak görür. Bu durumda din, kurumsallaştırılmış insan davranışlarının bir formudur. Bu durum toplumun ve toplumsal değişme dinamiklerinin dinî anlayışları daha çok etkilediği düşüncesi ağırlık kazanmış gözükmemektedir (Günay, 2014: 49-50).

Araştırmanın ana yaklaşımı, öğretmenlerin din anlayış ve tutumlarını analiz etmek üzerine yoğunlaşmış olup daha sonraki çözümlenmelerde, öğretmenlerin toplumsal kurumlarla olan ilişkileri buradan hareketle tartışılacaktır. Bu çalışmada işlevselci modeli kullanmayı deneyerek din-toplum ilişkisini farklı bakış açılarıyla değerlendirmek planlanmaktadır. Sosyal sistemin bir organı olan dinin farklı toplumsal yapılarla ilişkisini eğitimsel, çevresel ve sosyokültürel müesseselerden etkilenme derecesini ve biçimi çözümlenmek, ferdin (öğretmenin) bu değişimden etkilenme düzeyini anlamak ve açıklamak bu araştırmanın temel kuramsal yaklaşımı olacaktır. Bu çerçevede araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Toplumla fert arasında çok boyutlu ve çok yönlü bir etkileşimin olması, bireyin her zaman saf ve katışıksız olmayan toplumsal bir arka plana sahip olması neticesini doğurur. Dolayısıyla her ferdin toplumsal, sosyokültürel ve ekonomik sistemle etkileşim içinde olduğunu söylemek her zaman mümkün olabilir.
2. Toplumumuzda din kurumu başat bir konuma sahiptir. Aynı şekilde eğitim kurumları da din gibi ağırlıklı bir konumdadır. Çünkü eğitim, aileden sonra çocuğun toplumsallaşması ve kültürlenmesi gibi işlevleri yürütmektedir. Eğitim kurumlarında bu işlevi gerçekleştiren öğretmenlerdir. Bunun yanında çağımızda toplumun yaşadığı değişim ve dönüşüm olgusunun getirdiği olumsuzluklar vardır. Bu olumsuzlukları bertaraf etmede dinsel yapıların bütünleştirme işlevinin devreye girdiği düşünülebilir. Ancak dine bağlanma şekil ve düzeylerinin de, çeşitli faktörler etrafında değişim göstereceği beklenebilir.
3. Rol kazanım ve kullanım süreçlerinde, din aile, eğitim, ekonomi, siyaset gibi temel sosyal kurumlardaki davranış örüntüleri, bireylerde işlevsel etkilere sahiptir. Fertler kurumsal ilişkilerinin tezahürlerini, kendine özgü anlamı içinde özümseyip yeniden

şekillendirerek meslek hayatlarına yansıtırlar. Ancak bu belirleyici etkenin yanında, sonraki toplumsal değişim ve süreçler de etkisini göstermiştir. İlk toplumsallaşma yeri olan aile, okul gibi sosyal yapıların, fertlerin dini anlayış ve tutumlarının oluşmasında önemli etkileri vardır. Bu nedenle bireylerin, aile yapısını ve okul kültürünü oluşturan değerler sisteminden büyük ölçüde etkilendiği söylenebilir.

4. Her ne kadar günümüzde ekonomik kazançlarının düşüklüğünden kaynaklanan statü düşüklüğüne rağmen, toplumun geleceği olan gençliğin yetişmesinde başat rol oynayan eğitim kurumlarından elde edilecek statü ve saygınlığın büyük bir değere sahip olacağı düşünülmektedir.
5. Öğretmenlerin din anlayışlarına yönelik tutumlarını olgusal düzeyde analiz etmek için içinde yaşadıkları sosyokültürel ortamın iyi tahlil edilmesi gerekir. Ortak yaşam alanlarının kazandırdığı benzer anlam dünyaları, birtakım tipolojik sonuçlar ortaya çıkarır.
6. Öğretmenler günümüzde eğitim düzeyleri yönüyle bir farklılaşma içindedir. Genellikle üst yaştakiler ön lisans ve lisans mezunu iken, alt yaş aralığında olanlar lisans ve yüksek lisans mezunu olup eğitim ve sosyal bilimlerin farklı alanlarında ikinci bir lisans bölümünü bitirenlerin ve hatta doktora yapanların sayısının da her geçen gün arttığını görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora yapanların ön lisans ve lisans mezunlarına göre eğitim olarak farklılıkları görülüyorsa da lisans diplomasına sahip olanlar için aynı durumu söylemek mümkün olamamaktadır.

7.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler, kapsam ve sınırlılıklar ve araştırmada karşılaşılan güçlükler yer almaktadır.

7.1. Araştırma Modeli

Sosyolojik olarak mesleki bir grubun incelenmesini konu edinen bu araştırmada, öğretmenin din anlayışına yönelik tutumlarını açıklığa kavuşturmak için çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanma yoluna gidilecektir. Araştırma alan araştırması maksatlı olarak planlanmıştır.

Bir araştırmanın bilimsel bir yönetime uygun olarak yapılabilmesi için belli bir modelin seçilmesi gerekir. Araştırmacının tercih edeceği modelin de kendisine zaman ve finansal israf

getirmeyecek türden olması, araştırma için büyük önem arz etmektedir. Hangi model seçilirse seçilsin, seçilecek modelin; bir araştırmada konunun seçiminden sonuçların açıklığı kavuşturulmasına kadar geçen aşamaları kapsayan süreçlerin ve faaliyetlerin tamamını kapsar nitelikte olması gerekmektedir (Arslantürk, 1999: 38-39). Karasar'a (1999:76) göre ise model: "ideal bir ortamın temsilcisi olup yalnızca önemli görülen değişkenleri içine alacak şekilde, gerçek durumun özetlenmiş halidir." Araştırmacı, araştırma modelini seçerken araştırmanın gayesine uygun, zaman ve ekonomik israfı önleyici nitelikte olmasına özen göstermelidir. Verilerin toplanması ve analizi için gerekli olan uygun şartların itana ile hazırlanmalıdır. Balcı'ya (2005:33) göre ise: Bulgulara nasıl ulaşıldığını açıklayan ve sonuçların doğrulanabilirliğini olabilir kılan bir dizi işlemlerden ibarettir. Model seçerken, araştırma bulgularının seçilen değişkenlerle izah edilebilirliğini, araştırma neticelerinin genellenebilirliğini yüksek tutan ve bu iki süreç arasında değer kurabilen tarzda olmasına özen gösterilmelidir. Araştırmacının hipotezlerini test etmeyi, sorularına yanıt bulmayı doğru ve ekonomik şekilde yapmayı sağlayan türde olmasına itana gösterilmelidir (Balcı, 2005: 74). Araştırma modelinin sağlam bir şekilde seçilmesi, doğru yöntem ve tekniklerin yerinde kullanılması sosyal araştırmaların verimliliği için önemlidir. Bu çerçevede araştırmanın, her türlü sosyal olaydan tarafsız ve ön yargıdan uzak kaldığı söylenebilir (Türkdoğan, 2009: 190).

Yukarıda değinilen temel veriler ışığında bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemin kullanılacağı planlanmaktadır. Araştırma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmesi düşünülmektedir. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırma, survey (alan taraması) tipi bir araştırma modeli kullanılarak yapılması planlanmaktadır. Betimleyici tarama modelleri geçmişte, bugün ya da belli bir süreçte var olan olayları, durumları ve olguları ortaya koymaya yönelik yaklaşımlardır. Var olanı değiştirmeye ya da etkilemeye çalışmadan olgunun bilimsel portresinin ortaya konulması sürecini içermekte; nelerden oluştuğunu ve neler ile ilişkili olduğunu sorgulamaktadır (Karasar, 2004: 77). Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanacağı planlanmaktadır.

Merzifon evrenindeki öğretmenlerin din anlayışına yönelik tutumlarını kuramsal olarak işlevselci model perspektifi çerçevesinde analiz etmeye gayret gösterilecektir. İşlevselci model baz alınarak araştırmanın hipotezleri anlayıcı, açıklayıcı ve karşılaştırmacı yaklaşımla mülakat ve anketten elde edilen veriler ile test edilerek analize tabi tutulacaktır.

7.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini, Amasya ili Merzifon ilçesindeki 2014-2015 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Merzifon'da 2014-2015 öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam öğretmen sayısı 909 'dur (Merzifon İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). Okul ve kurumların coğrafi dağılımlarının geniş olması nedeniyle dönüt sayısının düşük olma riskini azaltmak için araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek evrenin tamamı üzerinde çalışılmış ve araştırma evreni, çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Amasya Milli Eğitim Müdürlüğünden anket kullanım izni (EK4) alındıktan sonra çalışmanın pilot uygulaması kapsamında 310 öğretmene anket uygulanmış ve yönergeye uygun olarak doldurulan 302 anket üzerinden analiz yapılmıştır. Asıl uygulama kapsamında ise, 599 öğretmenimize anket dağıtılmıştır. Geri dönen 470 anketin yönergeye uygun olarak doldurulan 457'si istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

7.3. Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak Doğan (2007) tarafından geliştirilen ve kullanım izni (EK3) alındıktan sonra din anlayışının oluşmasına etki eden faktörler ve onların belirlenmesini ölçen ve liberal dinî tutum ve geleneksel dinî tutum olmak üzere iki faktörden oluşan "Dinî Tutum Ölçeği" (EK1) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Ayrıca bu ölçeğe ek olarak öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemini belirlemeye yönelik olarak sorulara da yer verilmiştir. Diğer bir veri toplama aracı ise, araştırmacı tarafından geliştirilen 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur (EK2).

7.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:

Dini Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Merzifon'da görev yapan 310 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlik geçerlilik çalışması olarak; olumsuz ifadeler recode komutuyla ters döndürülmüş ve anketin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ($\alpha=,87$), asıl uygulamanın ise ($\alpha=,84$) tespit edilmiştir. Dinî Tutum Ölçeği'nin bu araştırmadaki Cronbach alfa Psikolojik bir test için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, testin güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2003: 167).

Öğretmenlerin kolaylıkla cevaplandırabilmesi göz önünde bulundurularak, likert tipte hazırlanmış olan ölçme aracında, "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım",

“Kararsızım”, “Tamamen katılıyorum” olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler; 1. Hiç katılmıyorum (1,00–1,80), 2. Katılmıyorum (1,81–2,60), 3. Kararsızım (2,61-3,40), 4. Kararsızım (3,41-4,20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4,21-5,0) şeklinde derecelendirilmiştir.

Görüşme formunun hazırlanmasında sorulacak soruların alternatif sorular ve sondalarla birlikte hazırlanmasına dikkat edilmiş ve daha sonra üç öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliğini saptamak için alan uzmanlarından görüş alındıktan sonra form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

7.5. Verilerin Analizi:

Amasya Milli Eğitim Müdürlüğünden ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanacak anket izni alındıktan sonra ulaşılan verilerden değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon ve varyans analizleri SPSS 15 paket programı ile test edilmiştir. Nitel veriler ise, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

7.6. Kapsam ve Sınırlılıklar:

Sosyal bilimlerde araştırmanın belirli bir kapsam ve sınırlılık içinde yapılması, daha az kitleden daha uygun sonuçlar elde etmek için atılmış önemli bir adımdır. Özellikle ampirik araştırmalarda, araştırılacak olan alanın kapsam ve sınırlılığının belirlenmesi, araştırmacının öncelikli işlerinden biridir (Karasar, 1999:73). Dolayısıyla bu araştırmanın kapsam ve sınırlılığı şöyle ifade edilebilir:

1. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, örneklemin temsil ettiği Amasya İli Merzifon İlçesi İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerle ve görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma deneklerin verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu varsayımıyla sınırlıdır.
3. Bu çalışma 2014-2015 Eğitim ve Öğretim yılı içerisinde yapıldığından dolayı araştırma, gerçekleştiği zaman dilimiyle sınırlıdır.

Dinamik karaktere sahip toplumsal olayları belli bir zamana sabitleyerek analiz etmek mümkün olmadığı gibi onları toplumsal bütünlüğü içerisinde sağlıklı bir şekilde değerlendirmek de zordur. Bu zorluğu araştırma evrenindeki öğretmenlerin din anlayışı ve tutumları için de, söyleyebiliriz. Örnek vermek gerekirse, mesleğinde 1 yıl çalışmış bir öğretmenle 30 yılını doldurmuş bir öğretmenin yetiştikleri sosyal ortam yönüyle mühim

farklılıkların olduğu söylenebilir. Değişebilirlik, farklılaşma, dinamizm, komplike nedensellikler, çeşitli analiz yetenekleri gibi özellikleri olan sosyal olayların, araştırma için zorluk ve sınırlılık oluşturacağı düşüncesindeyiz (Erdiç, 2012: 9).

Amasya ili Merzifon ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenlerin dini anlayış ve tutumlarında meydana gelen değişim ve farklılaşmaların sonuçlarını ve öğretmenlerin hangi dinî anlayış ve tutumlara yöneldiklerini, Türkiye’de bulunan tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri içine alacak şekilde genellemek için, bir örnek üzerinde çalışmak yeterli olmayabilir. Ancak bu konuda Merzifon İlçesinin coğrafi konumu araştırmaya bazı avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajlar şöyle ifade edilebilir:

1. Merzifon İlçesi, Doğu Karadeniz Bölgesini kara yoluyla ülkenin tüm bölgelerine bağlayan yol üzerinde bulunmaktadır. Aynı zamanda bulunduğu bölgeye hizmet veren sivil havalimanı da Merzifon ilçesi sınırları içerisinde. Yine yapımı planlanan Samsun – Ankara hızlı tren yolu üzerinde bulunmaktadır. Bu durum ilçeyi, içinde bulunduğu coğrafi bölgenin yerleşim ve sosyoekonomik cazibe merkezi olma konumuna taşımıştır. İlçenin bu stratejik coğrafi konumu, bölgenin yerleşim alanı olarak tercih edilmesine neden olmakta ve dolayısıyla demografik yapıda çeşitlilik ve zenginlik meydana getirmektedir.
2. 5. Ana Jet Askeri Hava Üssünün Merzifon’da olması nedeniyle ülkenin çeşitli bölgelerinde doğup büyüyen askeri personel yoğunluğuna sahiptir. Askeri personel eşleri de genellikle öğretmendir.

Bu iki maddede belirtilen demografik zenginlik beraberinde sosyoekonomik gelişmişliği ve kültürel çeşitliliği meydana getirmektedir. Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı, ülkemizde bulunan diğer il ve ilçelerdeki eğitim kurumlarına göre, belli karakteristikleri içinde bulundurması bakımından Türkiye geneli için tipik bir örnek oluşturabilir.

7.7. Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler:

Anket uygulamasına gerekli izinler alındıktan sonra başlanarak, uygulama esnasında öğretmenlerden olumlu tepkiler alınırken aynı zamanda da olumsuz tepkilerle de karşılaşmıştır. Merzifon ve çevresi okullarda genelde yaygın olarak eğitim bilimleri ile ilgili anketler yapılmaktadır. Din sosyolojisi alanı ve din konusunda, alanla ilgili yapılan ilk

denilebilecek bir araştırma olduğu söylenebilir. Dolayısıyla denekler tarafından farklı ve ilginç bulunup, ilk defa böyle farklı bir konuda anket doldurduklarını ifade etmişlerdir.

Aldığımız olumlu tepkilerde, teşekkür edenler olup özellikle anket formları üzerine isim ve iletişim bilgilerini yazanlar da olmuştur. Bu nedenle mülakat görüşmeleri için ilk önce iletişim bilgilerini yazanlar tercih edilmiştir. Ayrıca uyguladığımız okulların büyük çoğunluğunda görevli öğretmenler bu araştırmanın sonucunu çok merak ettiklerini ve sonuçlarını mutlaka görmek istediklerini belirtmişlerdir.

Bunun yanında hem farklı bir alan olması, hem de din gibi bireyin inanç boyutunu ilgilendiren hassas bir konu olması dolayısıyla, öğretmenlerin anket doldururken belli endişeleri ve tepkileri olduğu görülmüştür. Bu tepkilerin en fazla mezhebi mensubiyet, siyasi kimlik, oy tercihi, sendikal üyelik ve inanç konusunda olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte farklı bakış açılarına göre sorular hakkında çeşitli değerlendirmelerde bulunan öğretmenlerle de karşılaşmıştır. Öncelikle bu anketin niçin yapıldığı, amacının ne olduğu gibi farklı sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara, yapılan araştırmanın sadece bilimsel bir araştırma olduğunu başka hiçbir amacı olmadığını ve bütün ham verilerin araştırmacıda kalacağı belirtilmiştir. Büyük çoğunluğun ikna olmasının yanında ikna olmayanların da olduğu gözlenmiştir. Anket sorularına çeşitli derecelerde tepki gösterip doldurmamaya ısrarcı olunmayarak, tam bir serbestlik tanınmıştır. Hiçbir mecburi durum yaratmamaya özel gayret gösterilmiştir. Bazıları çeşitli, bahaneler öne sürerek ankete katılmak istemediklerinden, onlar üzerinde ısrarcı olunmamıştır. Hatta bazı okullarda bazı çevrelerce dedikodular yayılarak, ankette siyasal amaçların güdüldüğü, fişleme ve mezhebi ayrımcılığın yapıldığı gibi endişe ve hassasiyetlerin oluşmasına sebebiyet verildiği görülmüştür. Bu çevrelerle birebir görüşmeler yapılarak bilimsel bir çalışma amacıyla yapıldığı, bu konuda resmi ve yetkili makamlardan izin alındığı söylenerek endişelerin giderilmesine çalışılmıştır. Buna rağmen ikna olmayanlar da olmuştur. İkna olmayanlardan bazıları mezhebi mensubiyet bazıları ise siyasi kökenlerinden dolayı inanç, ibadet durumlarının (zayıf düzeyde çıkma ihtimali endişesi), zihniyet yapılarının araştırmaya yansımaları, bunun bilimsel verilerde yer alması, kayıt altına alınması gibi nedenlerle ve toplum nazarında da böyle tanınmak istememeleri (görüşme neticesindeki ifadeleri) hassasiyetini duyarak anketi reddetmişlerdir. Aynı zamanda günümüzde toplumsal ve siyasi yapıda meydana gelen gerilimlerin sonucunda, bazı kesimlerin (mezhebi ve siyasi köken itibarıyla) kendilerini ötekileştirilen bir grup olarak görmeleri neticesinde oluşan tepkilerinin tezahürlerini yansıtarak anketi doldurmadan iade

ettikleri görülmüştür. Aynı zamanda sosyopolitik olarak kendilerini ötekileştirilmiş olarak gören kesimin bazıları, uygulama esnasında bizleri sosyopolitik yapının temsilcisi gibi algılayarak, sosyopolitik duruma olan tepkilerini ankete yansıtarak, cevaplamamakla cezalandırmayı yeğledikleri söylenebilir. Böyle düşünenlerle birebir yapılan ikna çabalarında bir kısmının ikna edilmesine rağmen bazılarının önyargıları kırılmamıştır.

Öte yandan içinde yaşadığı grubun değer sistemlerine, kültür ve inançlarına göre bir zihniyet yapısına sahip bulunan ve dış dünyayı zihinsel yapısının temelindeki bu kültür ve değerler sistemine göre algılayan kesimlerin de var olduğu ve bu durumun toplumun bir gerçeği olduğu söylenebilir. (Günay, 1999:49). Bu kesimlerin (cemaat, tarikat v.b. gibi dini gruplar) uygulama esnasında, danışma çevrelerinin de etkisi ve telkinleri neticesinde inanç esasları (özellikle Allah vardır ve birdir) sorularına, karasızım, katılmıyorum gibi şüphe ve tereddüt olur mu? Neden bizleri bu konuda şüpheye sevk ediyorsun? gibi anlaşılmasız zorlama yorumlar yaparak, soruları cevaplamayıp iade etmeleri neticesini doğurmuştur. Bu kesimlerden bazıları yapılan görüşmeler neticesinde ikna edilerek duydukları şüphe ve tereddütleri giderilmiş olup, bazılarının ise önyargıları kırılmamıştır.

Asıl anket uygulanmadan önce belirlenen bazı okullarda ön çalışma yapılarak hem anket sorularının geçerlilik ve güvenilirlik testini yapmak, hem de nasıl bir tepki alınacağı ve bu tepkiler karşısında nasıl bir strateji izleneceği konusunda ön hazırlık yapılmıştır. Bu ön hazırlıkta yukarıda değinilen bütün bu olumsuzluklara ve karşılaşılan güçlüklerle göre uygulama stratejisi geliştirilmiştir. Anket okullarda derslerin bitmesiyle birlikte karnelerin dağıtılıp seminer dönemine girildiği ve dolayısıyla iş yükü açısından bir rahatlamanın olduğu Haziran ayı seminer çalışmaları döneminde uygulanmıştır. Okullara gidilmeden önce o okullarda tanıdık idareci ve öğretmenler bilgilendirilerek yardım ve destekleri talep edilmiştir. Kendilerine birçok teşekkürü borç bildiğimiz bu idareci ve öğretmenler, yardım ve katkılarını esirgemeyerek bizlere mihmandarlık yapmış olup, anketlerin doldurulmasında ve samimi cevapların verilmesinde öğretmen arkadaşlarına rica ve talepte bulunarak, nicelik ve nitelik yönünden araştırmaya büyük katkı sağlamışlardır. Bu idareci ve öğretmenlerin de katkılarıyla, deneklere bu araştırmayla ne yapılmak istendiği açıklandığında pek çok durumlarda büyük anlayışla karşılanılarak ve sorulara içtenlikle cevaplar elde edilerek araştırma için yeterli düzeyde amaca ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca mülakat yapılacakların tespitinde ve mülakatlarda da bu idareci ve öğretmenlerin büyük destek ve katkıları da görülmüştür.

BÖLÜM I: KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

1. MİLLİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN

1.1.Örgün Bir Eğitim Yapısı Olarak Milli Eğitim

Eğitim, insanın yeryüzünde yaşamaya başlamasıyla yine insan tarafından yaratılmış toplumsal bir olgudur. Bu sebeple, insanın yeryüzünde yaşamaya başlamasından itibaren, eğitimin tarihi serüveninin başladığını söyleyebiliriz. Ancak eğitimin tarihi ile ilgili çalışmalar, ilk olarak 18. yüzyılda Avrupa’da başlamış olup, daha çok 19. yüzyılda önemli eserler yazılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar; insanın eğitimle ilgili çalışmalarını, araştırmalarını, kuram ve uygulamalarını anlatır. Yine bu çalışmalar, günümüze kadar düşünülmüş, geliştirilmiş, uygulanmış, denenmiş eğitim sistem, kuram, yöntem ve teknikleri ve dayanakları, ilkeleri günümüze aktarmış olup; bilimsel, ruhsal, toplumsal, ekonomik ve öz olarak eğitimin tümü üzerinde önemli etkiler yapmış ve günümüze ışık tutmuştur (Yılman, 2005: 23).

Eğitimin tarihsel temellerinin, göçebe topluluklardan yerleşik topluma, oradan ilk, orta yeni ve yakın çağ ile (ortaçağ ve yakınçağda Avrupa ve Amerika’da, İslam dünyasında, Eski Türklerde, İslamiyet’ten sonra Türk Toplumunu olan Selçuklularda, Osmanlılarda) Cumhuriyet döneminden günümüze dek devam eden bir tarihsel gelişimi vardır. Fakat bu araştırmada, Türkiye’de Mili Eğitimin sosyolojik tarihi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının tarihsel ve sistemsel gelişimi konusu incelenmiştir.

1.1.1. Türkiye’de Milli Eğitim

Modern okullaşmayı gerçekleştirmek amacıyla, 1838 yılında ilk kurulan eğitim örgütü Mektebi Rüştîye Nezareti’dir. Kurulmaya başlayan ilk rüştîyeleri düzenlemek ve yönetmek amacıyla kurulmuştur. Bunu, 1845’te Geçici Eğitim Meclisi’nin kurulması takip eder. Okulların ilk, orta, yüksekokul biçiminde kurumsallaşması, sübyan okullarının ıslah edilmesi, yeni rüştîyeler açılması, bir Darülfünun (üniversite) açılması ve yeni kitapların hazırlanması, bu meclisin aldığı ilk kararlardır. Daha sonra bu kurul, 1846 yılında Sürekli Meclis-i Maarifi Umumiye (Sürekli Eğitim Kurulu) adını alır. 1847 yılında ise Mektep-i Rüştîye Nezareti, Mektebi Umumiye Nezareti’ne (Okullar Birliği) dönüştürülür. Bu dönüşümle, milli eğitim örgütünün bugünkü anlamıyla şekillenişinin ilk temeli atılmış olur. İlköğretim zorunlu hale getirilmiştir (Gökçe, 2004: 14; Türer, 2011: 341).

Mili Eğitim Bakanlığı ise, Meclis-i Maarifi Umumiye'nin yeniden yapılanmasıyla, 17 Mart 1857'de "Maarifi Umumiye Nezareti" adıyla kurulmuş olur. Bu, bakanlığın ilk kuruluş tarihi olarak kabul edilir. İlk Milli Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa (1857-1861) ve ilk müsteşar Hayrullah Efendi'dir (Ergüneş, 2002: 65). Böylece yavaş yavaş şekillenen eğitim örgütünün, Saffet Paşa'nın (1814-1883) sadrazamlığında, Şuray-ı Devlet'in Maarif Dairesi'nce hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile işleyişi ve önündeki temel sorunların hangi araçlarla nasıl çözümleneceği konusunda ilk ciddi kararlar alınır (Gökçe, 2004: 146). Eğitimde reform olarak kabul edilen bu nizamname ile Fransız Eğitim Sistemi örnek alınarak, eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşma, o dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir. Böylece eğitim örgütü ilk kez bütünsel bir programa kavuşmuş olur. Eğitim hakkı, eğitim yönetimi, eğitim sisteminin (okul kademeleri) belirlenmesi, eğitim ödenekleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, taşra teşkilatı ve sınav sistemleri düzenlenir. Teşkilat yapılanması ise, merkez teşkilatında, Maarif Nazırı'nın başkanlığında, Meclis-i Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) olarak, ilmi ve idari iki daireden oluşturulur. İllerde bu meclisin şubesi ve icra organı olarak, maarif müdürünün başkanlığında, maarif meclisleri kurulur. 1879 yılında Mekâtib-i Sübyan (ilkokul), Mekâtib-i Rüştüye (ortaokul), Mekâtib-i Âliye (yüksek okul), Telif ve Tercüme ve Matbaalar (yayın) birimleri gibi beş daire olarak, bugünkü teşkilat yapısına benzeyen bir düzenleme yapılır (Türer, 2011: 342; Özveren, 2008).

II. Meşrutiyet Dönemi 1911 tarihli Maarif-i Umumiye ve Teşkilatı Nizamnamesi (Eğitim Teşkilat Tüzüğü) ile milli eğitim teşkilatında ulusal bir yapı oluşturulmuştur. 1914 yılında yeniden gözden geçirilen teşkilat tüzüğüne göre Maarif Nezareti merkez teşkilatı, Tedrisat-ı İptidaiye Dairesi (İlköğretim Dairesi), Tedrisat-ı Taliye Dairesi (Orta Öğretim Dairesi), Tedrisat-ı Aliye Dairesi (Yüksek Öğretim Dairesi), Mekatib-i Hususiye Dairesi (Özel Okullar Dairesi), Tahrirat Dairesi (Yazı İşleri Dairesi), Muhasebat Dairesi (Saymanlık Dairesi), Sicil İşleri Dairesi, İstatistik Dairesi, Levazım Dairesi (Ders Araçları Dairesi) ve Evrak Dairesi olarak yeniden oluşturulur. Bu teşkilatlanma, Cumhuriyet dönemindeki yapılanmaya kaynaklık edecek ve eğitim alanında yapılacak olan reformların fikir ve hareket kaynağını oluşturacaktır (MEB, 2015).

II. Meşrutiyet döneminde, eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının yapısı ile ilgili yapılan önemli reformların yanında, eğitim anlayışı olarak da çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu anlamda, iki farklı sosyolojik görüşün mücadelesi ortaya çıkmıştır. Bir tarafta Auguste Comte-Durkheim Okulu temsilcisi ve İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin teorisyeni

sayılan Ziya Gökalp ile Le Play Okulu'nun temsilcisi olan Abdülmecit'in kızı ve diğer tarafta Abdülhamid'in kız kardeşi Semiha Sultan'ın oğlu Prens Sabahattin'in görüşleri vardır. Bu mücadeleye Prens Sabahattin'in bireyci anlayışına karşı, hem İttihat ve Terakki Yönetimi'nde hem de Cumhuriyet döneminde kabul gören ve hatta resmi ideoloji olarak benimsenen Ziya Gökalp'in toplumcu anlayışı damgasını vurmuştur (Özveren, 2008).

Kurtuluş Savaşı yıllarında ise, İstanbul'da Osmanlı Hükümetinin Maarif Nezareti ile Ankara TBMM Hükümetinin Maarif Vekâleti olmak üzere, iki eğitim bakanlığı bulunmaktaydı. 1920 yılında Maarif Vekâleti; İlk Tedrisat Müdürlüğü, Orta Tedrisat Müdürlüğü, Hars (Kültür) Müdürlüğü ve Sicil ve İstatistik Müdürlüğü olmak üzere beş birimden oluşturulmuştur. Kurtuluş mücadelesinden sonra, 1923 yılında İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kaldırılmış, Ankara'da bulunan Maarif Vekâleti teşkilatı genişletilmiş ve geliştirilmiştir. Önceki birimlere ilaveten Müsteşarlık, Yüksek Öğretim Dairesi, Teftiş Heyeti, Telif ve Tercüme Dairesi, Özel Kalem ve Evrak Dairesi birimleri eklenmiştir. Taşra teşkilatı da Maarif Müdürlükleri ve Maarif Memurlukları olarak düzenlenmiştir (Türer, 2011: 342).

Cumhuriyetin kuruluş döneminde John Dewey'in önerileriyle, Prens Sabahattin'in eğitim anlayışına yakın bazı ilkeler benimsenmiş ve bu konuda Köy Enstitüleri gibi uygulama örneği gerçekleştirilmiş olsa da, bu ilkelerden devletin temel felsefesine uymadığı gerekçesiyle vazgeçilmiştir (Özveren, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı, Cumhuriyetimizin kuruluşundan bugüne kadar; 1923-1935 yılları arasında "Maarif Vekâleti", 1935-1941 yılları arasında "Kültür Bakanlığı", 1941-1946 yılları arasında "Maarif Vekilliği", 1946-1950 yılları arasında "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950-1960 yılları arasında "Maarif Vekâleti", 1960-1983 yılları arasında "Millî Eğitim Bakanlığı", 1983-1989 yılları arasında "Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı" ve 1989 yılından günümüze kadar da "Millî Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmektedir. (Ergüneş, 2002: 65) Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı çeşitli yasal düzenlemelerle değişikliklere uğramış olup, Milli eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla 1992 yılında yeniden düzenlenmiş; günümüzdeki yapısı ise 25.08.2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir (MEB 2015).

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre, Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısı Bakanlık, merkez ve taşra teşkilatı ile yurtdışı teşkilatından oluşur. Merkez örgütü, Milli Eğitim Bakanına bağlı

olarak bir bakan yardımcısı, bir müsteşar ve beş müsteşar yardımcısı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Bakanlık Müşavirliği, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, Özel Kalem Müdürlüğü, Yüksek Öğretim Kurulu ve Ana Hizmet Birimlerinden oluşmaktadır. Taşra teşkilatı ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul ve Kurum Müdürlüklerinden oluşur. Yurtdışı teşkilatı da Milli Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşeliklerinden oluşmaktadır (MEB, 2015).

Tanzimat'la başlatılan Türk Millî eğitim sistemi, mektep-medrese çatışmasıyla ve batılılaşma hareketlerinin ciddi sorun yumağı haline gelmesiyle Cumhuriyet dönemine kadar gelmiştir. Tanzimat dönemi ve batılılaşma süreciyle birlikte devletin, vakıf ve halka bıraktığı eğitim alanına müdahale ederek batılı formatta yeni okullar açması, mekteplerin kamu imkânlarından daha fazla yararlanmasına ve medreselerin gücünün zayıflamasına neden olmuştur. Hükümet, sübyan mekteplerini ıslah etme çabaları başarıya ulaşamayınca, batı formunda Tanzimat okulları da denilen ve “ıptidai” adı verilen ilkokullar, rüştiyeler, idadiler, sultaniler, yüksekokullar ve Darülfünun (üniversite) kurmuştur. Fakat reformdan ziyade, Batı'yı yüzeysel taklit çabalarının ürünü olması sebebiyle, alt yapı iyi hazırlanamamış, dolayısıyla okullar arasında bir birlik sağlanamamıştır. Bu dönemde ayrıca yabancı okullar da açılarak, eğitim sisteminde temel felsefeleri farklı üç yapı (mektep, medrese, yabancı okullar) meydana gelmiştir. Bu dönemde, eğitimi içinde bulunduğu kaostan kurtarmak için çabalar sarf edilse de başarılı olunamamıştır (Akyüz, 2010: 329; Gökçe, 2004: 146; Ergun ve diğerleri 1999: 29-30).

Cumhuriyet hükümetleri, Osmanlı eğitim sisteminde yaşanan kaosu çözmek için baştan itibaren kararlı davranarak, 3 Mart 1924'te kabul edilen 430 sayılı Tevhid-î Tedrisat kanunuyla eğitimde birliği sağlamış ve eğitimi devletin kamu hizmeti alanına dönüştürmüştür. Yabancı okulların bu birliği bozacak ayrıcalık istekleri de kabul edilmemiştir (Akyüz, 2010: 329-330; Ergun ve diğerleri 1999: 34).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Türk Milli Eğitiminde Fransız modeli esas alınmış olup, beş yıllık ilkokul üzerine ortaöğretim olarak, üçer yıllık iki devreden meydana gelen 5+3+3 modeli benimsenmiştir. Ancak 1924 Anayasasında, “ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu” maddesine rağmen, 1936 yılında 40 bin köyden 35 bininde okul ve öğretmen yoktu. Okul olan köylerin bir kısmında da ilköğretim sadece üç yıl süreli olmuş ve 1939'da tüm köy ilköğretim okulları beş yıla çıkarılmıştır (Akpınar, 2002: 116).

1924 yılından itibaren, Lisenin birinci kademesi olan ortaokul, liseden ayrılarak müstakil bir kademe olmuştur. Bu uygulama ile Fransız modelinden bir ayrılma olmasına rağmen, ders kitapları ve öğretim programları bakımından yine Fransız öğretim metoduna bağlı kalınmıştır. Model ve program farklılığı, yanlışlık olarak görülmüş ve bu yanlışlık Türk Milli eğitiminde model arayışlarını sürekli hale getirmiştir. Ortaokulun bağımsız ya da ilk ve ortaöğretimin bir parçası haline getirilmesi hep tartışılmış ve günümüze kadar farklı uygulamalar yapılmasına neden olmuştur (Ergun ve diğerleri 1999: 34-35).

1920 ile 1930 yılları arasında, Emin Erişilgil ve Avni Başman gibi önderler ilköğretim ve ortaokul programlarında, “yeni eğitim” (Fransa’da da uygulanan, çocuğu merkez alan eğitim) felsefesinin tesirlerini aksettirerek, J. Dewey’in düşüncelerini eğitimde uygulamaya çalışmışlardır. Bu esaslara göre 1926 yılında ilköğretim programı hazırlanmıştır. Orta ve yükseköğretimde de Fransız etkisi devam etmiştir.1933’te üniversiteye alınan Alman profesörlerin etkisiyle, Alman disiplin sistemi kabul edilse de 1940’da yine Fransız sistemine dönülmüştür (Ülken’den aktaran Hesapçioğlu, 2009).

Türk Eğitim Sistemi, 1920’lerde ilköğretim alanında J. Dewey’in “yeni eğitim” etkisi dışında, cumhuriyet tarihi boyunca, Ziya Gökalp’in savunduğu sosyolojizm kökenli, Durkheim’ci bir eğitim sistemi olmuştur. Dolayısıyla Cumhuriyet modernleşmesinin eğitim felsefesi, temel düşünce olarak toplumdur, Durkheim’cidir. Yani bireyden çok toplum ön plândadır (Hesapçioğlu, 2009).

1947’de ABD ile eğitimde işbirliği anlaşmasının imzalanması ile Türk milli eğitiminde, çok amaçlı okul denemeleri, rehberlik ve araştırma merkezlerinin açılması ve ortaöğretimi tek kanallı hale getirme çabaları ile Amerikan modelinin etkileri görülmeye başlanmıştır. Böylece eğitim sistemimiz, o tarihten 2000’li yıllara kadar, yine toplum kökenli Durkheim geleneği içinde olan ABD etkisine girmiştir. (Hesapçioğlu, 2009).

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretim yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede model açısından en önemli husus, ilkokul eğitim süresinin uzatılmasının yanında, ilkokulu tamamladıktan sonra, ortaokula devam edemeyen gençlerin zorunlu eğitim çağı (7-14 yaş) dışına çıkmayanlarının, yetiştirme kurslarına alınması zorunluluğunun getirilmesidir. Ancak bu kanunun hükmü yerine getirilemediği gibi, kanunun getirdiği fırsatlar da değerlendirilememiştir (Ergun ve diğerleri 1999: 36). Bu uygulamaya ancak 1983’te çıkarılan 2917 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunu ile geçilmiştir. Bu kanunla ilköğretim, 6-14 yaş arasında zorunlu hale getirilmiş; beş yıllık ilkokul ile üç yıllık

ortaokuldan oluşacağı ve ilkokullar ile ortaokulların bağımsız ya da birlikte kurulabileceği hükme bağlanmıştır (Akpınar, 2002: 116-117).

1970’li yıllarda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ile İskandinav Ülkelerinden esinlenilerek, beş yıllık ilkokullar ile üç yıllık ortaokullar “temel eğitim” adı altında birleştirilmiş; ortaokullar, temel eğitimin ikinci kademesi haline getirilmiştir. Bazı istisnalar dışında, meslek okullarının ortaokul kısımlarının genel ortaokula dönüştürülmesi öngörülmüştür. Ancak bazı meslek liselerinin bünyesindeki ortaokulların, ortaöğretimin birinci kademesi olarak devam etmesi ile önerilen modelin aşındırıldığını söyleyebiliriz (Ergun ve diğerleri 1999: 36).

1960’lı yıllara kadar ortaöğretimde çok çeşitlilik vardır. İlkokuldan sonra genel ortaokullara devam edenler genel liseye, oradan da yükseköğretime geçmekteydiler. Sanat ortaokullarına devam edenlerin ise, öğrenim süresi iki yıl olan sanat enstitülerine ve oradan da sadece kendi branşlarında birkaç yüksekokula gidebilme hakları vardı. 1960’lı yıllarda ise sanat ortaokulu mezunlarına, genel liselere devam etme hakkı verilmiştir. Ortaöğretim, öğrenim süresi üç yıl olan ve öğrencilerini yükseköğrenime hazırlayan genel liseler; öğrenim süresi dört yıl olan ve öğrencilerini hem yükseköğrenime hem de iş hayatına hazırlayan teknik liseler; öğrenim süresi üç yıl olan ve öğrencilerini iş hayatının gereksinim duyduğu iş gücünü yetiştirecek olan meslek liseleri olmak üzere üç farklı modelde yapılandırılmıştır. (Ergun, ve diğerleri 1999: 36-37) Meslek liselerinde günümüze kadar çıkarılan kanunlarla çeşitli model denemeleri ve uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

1955’te “kolej” adı verilen yabancı dil ağırlıklı liseler kurulmuş ve 1975’ten itibaren Anadolu Liseleri adını almıştır. 1992’de de genel lise programına göre, kitle iletişim araçlarıyla eğitim yapacak olan Açıköğretim Lisesi kurulmuştur (Akyüz’den aktaran Akpınar, 2002: 117).

Ortaöğretimde 1991 yılında, Amerikan tarzı denilebilecek, yatay-dikey geçişlere işlerlik kazandırmak ve öğrencilerin kapasitelerini tam manasıyla kullanabilecekleri programları seçmelerine imkân tanımak amacıyla “Ders Geçme ve Kredili Sistem” uygulamaya konulmuştur. Ancak, model için zihniyet değişikliğinin henüz yapılamaması ve uygulamadaki personel ve altyapının hazırlanamaması nedeniyle 1995’te bu modelden vazgeçilmiştir. Eğitimde büyük reform olarak sunulan sistem, büyük bir hayal kırıklığı ile yerini eski sisteme bırakmıştır (Özdemir’den aktaran Akpınar, 2002: 117; Ergun ve diğerleri 1999: 36-37).

1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye kararı sonucunda, 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla zorunlu eğitim kesintisiz sekiz yıla çıkarılmış ve ilköğretimde tek tip okul ve program uygulamasına geçilmiştir. Bu kanunla meslek liselerinin bünyesindeki ortaokullar kapatılarak, ilkokullar ile ortaokullar birleştirilmiş ve kesintisiz sekiz yıl eğitim veren ilköğretim okullarına dönüştürülmüştür. Okulların tabelalarını değiştirerek bu birleştirmenin sağlanacağını düşünmek, büyük yanlış olmuştur (Ergun ve diğerleri 1999: 42).

Türk eğitim tarihinde yaşanan bu model arayışları nihayetinde, 11 Nisan 2012'de Resmi Gazete 'de yayımlan 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkarmış ve eğitim sistemini 4+4+4 şeklinde kademelendirerek, orta öğretimi de zorunlu hale getirmiştir. İlkokul ve ortaokulun öğrenim süresi dört yıl olarak belirlenerek, bu okullar bağımsız hale getirilmiştir. Ayrıca ortaokulların genel ve İmam Hatip Ortaokulları olarak kurulabileceğini, hükme bağlamıştır.

Tanzimat'tan günümüze Türk Eğitim Tarihinde yaşanan bu model arayışlarının sistem bütünlüğü içerisinde tasarlanmadan, gerekli alt yapı oluşturulmadan ve kopyacılıktan (batı ve diğer ülkelerden aynen alınarak milli-kültürel yapımıza, yaşam tarzımıza ve zihniyetimize göre uyarlanmadan) arındırılmadan yapılmasına devam edildiği müddetçe, daha nice sistem arayışlarına sahne olacağını kestirmek güç olmayacaktır.

1.2.Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi

Türkiye Cumhuriyeti'nin din eğitimi tarihini anlamak için, Osmanlı döneminin din eğitimi tarihi ile ilgili bir değerlendirme yapmak gerekir. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi, özellikle son dönem Osmanlı eğitim geleneğinden istifade etmiştir. Medreseler, Osmanlı Devleti'nin geleneksel ve en temelli eğitim kurumu olduğu gibi, okuma-yazma ve basit matematik işlemlerinin öğretildiği ilkokul seviyesinde sübyan mektepleri de vardır. Aynı zamanda, 18. ve 19. yüzyıllarda genel eğitim ve öğretim yaptıran rüştiyeler, idadiler, sultaniler, çeşitli meslek okulları ve muallim mektepleri açılıp geliştirilmiştir. Bu okulların tamamı, isim veya bazı program değişiklikleriyle Cumhuriyet dönemine devretmiştir (Öcal, 2008).

Osmanlı Devleti, kurulduğu dönemdeki göçebe ve yarı göçebe olan geleneksel yaşam biçiminden, yerleşik bir yaşam biçimine geçmekle birlikte, yeni bir eğitim anlayışını

benimsemiştir. Bu yeni eğitim anlayışının ortaya çıkmasında, dinin etkisi kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır (Toprak, 2008: 8)

Medreseler, Selçuklu döneminden itibaren ilköğretimden yükseköğretime kadar kademeli, dini temele dayalı örgün eğitim veren ve toplumun ihtiyacı olan imam, öğretmen, kadı, tıp doktoru, matematikçi ve din bilgini (ulema) yetiştiren kurumlardı. Öğretiminde, dini bilgiler ağırlıklı olmak üzere dilbilgisi, mantık, matematik, metafizik, astronomi, tıp ve diğer bilgiler de öğretilmiştir. Öğrencileri, bazen bayram gibi özel günlerde köylere hoca olarak gönderilmiştir (Sarıkaya, 1997: 89). Hatta daha yetkin hafızlar yetiştirmek gayesiyle, “Tevcih-i Cihat (Cihat) Nizamnameleri” ile 1912’de “Medresetü'l-Vâizîn”; 1913’te imam ve hatipler yetiştirmek amacıyla “Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba” açılmış ve bu iki medrese 1919’da “Medresetü'l-İrşad” adıyla birleştirilmiştir. Medreseler, 11 Mart 1924’te Maarif Vekâletinin bir genelgesi ile kapatılmıştır. Kapatıldığında, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde 465 medrese olduğu tespit edilmiştir (Öcal, 2008).

Osmanlı eğitim sisteminde, medreselerin yanında 18. yüzyıldan itibaren açılmaya başlayan ilköğretim kurumlarının temelini, genel ifadeyle mekteplerin oluşturduğu görülmektedir. Sübyan mektepleri, Kur’an okuma öğretiminin temelini oluşturuyordu. Öğrencileri birbirlerine sevgi, büyüklerine saygı ve devrinde toplum düzeni demek olan dini kurallar disiplini içerisinde yetiştirmek, mekteplerin en temel özelliğidir. (Berkes, 1978: 178).

1.2.1. İlahiyat Fakülteleri

Cumhuriyet döneminde, Tevhidi Tedrisat Kanununun ilk üç maddesi gereği, yukarıda haklarında kısa bilgiler verilen, Osmanlı İmparatorluğu döneminde açılıp Cumhuriyet dönemine devrolan bütün medrese ve mektepler, bütçeleriyle birlikte Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığına) bağlanmışlardır. Din eğitimi alanında meydana gelecek boşluğun doldurulması için, kanunun dördüncü maddesi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Dârulfunûn’a (1933’te İstanbul üniversitesi olacaktır) bağlı İlahiyat Fakültesi açılması; din görevlileri yetiştirmek için de ayrı okulların (İmam Hatip Mektepleri) açılması sağlanacaktı. Bu hükmün ışığı altında Millî Eğitim Bakanlığı, 1924’te İstanbul Darülfünunda İlahiyat Fakültesini ve imam-hatip okullarını açmıştır (Eroğlu, 1987).

İlahiyat Fakültesi, 9 yıl süreyle eğitim ve öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Onuncu yılında iken, 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı kanunla, Dârulfunûn’da “İstanbul Üniversitesi” adıyla isim değişikliği yapılırken, öğrencisizlik bahane edilerek kapatılmış ve

yerine İslam Tetkikleri Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü de 1936'da bazı hocalarının emekliye ayrılması veya re'sen emekli edilmesi, bazılarının başka görevlere atanması sonucu kapatılmıştır. Dârulfunûn İlahiyat Fakültesi'nin kapatılmasından 16 yıl geçtikten sonra, 9 Mayıs 1949 günü, TBMM'de kabul edilen bir kanunla Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmış ve 21 Kasım 1949 günü öğretime başlamıştır. (Parmaksızoğlu, 1966: 25).

1971-1972 öğretim yılında ise, Erzurum'da Atatürk Üniversitesi bünyesinde İslami İlimler Fakültesi açılmıştır. Yine, Diyanet İşleri Başkanlığına müftü, vaiz vb. gibi görevlileri yetiştirmek, İmam-Hatip Okulları ile ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek, İslam ilimlerini ve bunlara yardımcı ilimleri öğretmek ve bu alanda araştırmalar yaparak sonuçlarını yurt ve dünya ilim âlemine sunmak gibi amaçlarla; 19 Kasım 1959'da İstanbul'da, İmam-Hatip Okulu mezunlarının yükseköğrenim görebilecekleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Sonraki yıllarda, diğer şehirlerde de açılarak sayısı arttırılan Yüksek İslam Enstitüleri, 1982' de İlahiyat Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Bu tarihten sonra kurulan üniversitelerin çatısı altında yeni ilahiyat Fakülteleri açılmıştır. Günümüzde de yenileri açılarak eğitim ve öğretime devam etmektedirler (Öcal, 2008).

1.2.2. İmam-Hatip Liseleri

Yukarıda bahsettiğimiz Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesi gereği, Mart 1924'te 29 yerleşim merkezinde İmam ve Hatip Mektepleri açılmıştır. Sonraki yıllarda sayısı artmakla birlikte, bu mektepler İlahiyat fakültelerinde olduğu gibi öğrenci yokluğu bahanesiyle, açılışının 3. ayından sonra sistemli bir şekilde kapatılmaya başlanmış olup, 1931-1932 ders yılında tümüyle kapatılmıştır (Akyüz, 2010: 372). Fakat sonradan yapılan araştırmalarda kapatılma gerekçesinin inandırıcı olmadığı; bakanlık mensuplarının ve dönemin siyasete yön veren elitlerinin bu mekteplerin gelişmesine taraf olmadığından dolayı, gerekli tedbirler alınarak kendiliğinden kapanmasının sağlandığı gerçeğine ulaşılmıştır (Öcal, 2008).

1950'de çok partili rejime geçilince, ilk kez 1951'de Demokrat Parti Hükümeti, Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. Maddesine dayanarak 7 ilimizde yeni İmam-Hatip Okullarını öğretime açmıştır. On yıllık iktidarları dönemimde sayıları artırılarak 19'a çıkarılmıştır. Zamanla partiler, aralarındaki rekabette halka bu alanda hoş görünmek için, iktidar oldukça bu okulların sayısını artırma yarışına girdiler. Bilhassa, 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girdikten sonra, okulun adı "İmam-Hatip Lisesi"ne (İHL) çevrilip mezunlarına

üniversiteye giriş hakkı tanınınca, okul sayısı yüzlerle ifade edilirken öğrenci sayısı da yüz binlere ulaşmıştır. Bu okullara halkın da ilgisi ve desteği giderek artmıştır. (Akyüz, 2010: 372).

1985'te Almanya'dan getirilecek işçilerimizin çocukları için Almanca eğitim yaptırmak üzere, İstanbul Beykoz'da, daha sonra Kartal'a taşınacak olan bir Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır. 1989'da İngilizce şubesi de açılarak, sonraki yıllarda sayıları arttırılmıştır (Öcal, 2008).

İmam Hatip Liseleri hakkında, daha ilk mezurlarını vermeye başladığı yıllardan itibaren “mezunlarının kendi alanlarındaki görevlere (din görevliliğine) ve kendi mesleklerine yönelmedikleri, kapasitesinin toplumun ihtiyacının çok üstünde olduğu, klâsik liselere karşı bir alternatif oluşturduğu (Eroğlu, 1987)” gibi aslı olmayan çok sayıda iddia ortaya atılmış ve devletin yetkili kişi ve kurumları bu okullar aleyhine şartlandırılmıştır.

Bu tür iddialara dayanılarak zaman zaman İHL'lere müdahaleler yapılmıştır. En son ve en ciddi müdahalelerden biri "28 Şubat Süreci" olarak da bilinen ve “post-modern darbe” olarak anılan, 28 Şubat 1997'de Milli Güvenlik Kurulu'nun aldığı tavsiye kararıyla ve 16 Ağustos 1997 tarihinde TBMM'de çıkarılan kanunla, ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılmasıdır. Böylece, ortaokul düzeyinde tüm meslek okulları kapatılmıştır (Öcal, 2008). 1999'da YÖK'ün aldığı karar ile mesleki ve teknik okul mezunlarının kendi alanlarındaki yükseköğretim bölümlerine yönelmeleri için teşvik edici, başka bölümlere yönelmelerini engelleyici hükümler getirilmesi nedeniyle de İHL'lere ilgi azalmaya başlamıştır. Bu karar İHL'ler için öldürücü bir darbe olmuştur.

Mayıs 2004'te dönemin hükümeti, yeni bir YÖK yasası çıkararak İHL mezunlarının genel olarak yükseköğretime girmelerinin önünü açmak istemiş, fakat dönemin Cumhurbaşkanı'nın veto etmesiyle bunu başaramamıştır. Aynı zamanda, Genelkurmay Başkanlığı, bazı üniversite rektörleri, öğretim üyeleri ve bazı sivil toplum örgütlerinin tepkisiyle karşılaşmıştır. 14 Aralık 2005'te yine dönemin hükümeti, Açık Öğretim Lisesi yönetmeliği ile İHL ve diğer meslek lisesi mezunlarına açık öğretim lisesi diploması vermek suretiyle, kendi alanlarının dışındaki yükseköğretim bölümlerine girişlerinde uygulanan “katsayı” engelini aşmak istemişse de, bu yönetmeliğin ilgili maddeleri Danıştay'ın (2006) iptaline uğramış ve bu adım başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Sonunda YÖK, 21.07.2009'da İHL ve meslek lisesi mezunlarının, kendi alanları dışındaki yükseköğretim bölümlerine girmelerini zorlaştıran katsayı sistemini kaldırarak, bu adaletsizliğe son vermiştir (Akyüz, 2010: 373).

1.2.3.Din (Kültürü ve Ahlak) Bilgisi Dersleri

Osmanlı İmparatorluğu döneminde öğrenim süresi 6 yıl olan Mekteb-i İptidailer (ilkokullar), Tevhid-i Tedrisat kanunundan sonraki düzenleme ile 5 yıla indirilmiştir. Ayrıca ortaokul ve lise seviyesindeki “Rüştiye, İdadi ve Sultani” gibi okulların da isimleri değiştirilerek “Orta Mektep (Orta Okul)” ve “Lise” adları kullanılmaya başlanmıştır. Bu düzenlemeler yapılmadan önceki yıllarda “Malumat-ı Diniyye, Ahlak ve Kur'an-ı Kerim” dersleri, ilkokulların programlarında; “Malumat-ı Diniyye, Siyer, Akaid, Fıkıh, Arapça ve Kur'an-ı Kerim” gibi dersler orta ve lise seviyesindeki okulların programlarında var iken, Cumhuriyet döneminde bu dersler okul programlarından çıkarılmıştır. Geriye kalan din bilgisi dersi ise 1924'te liselerin, 1927'de ortaokulların, 1929 ile 1931 yılları arasında ilkokullarla Öğretmen Okullarının programlarından çıkarılarak, sadece köy ilkokullarının 3. sınıfında Perşembe günleri yarım saat olarak, 1939'a kadar devam edebilmiştir. Sonrasında bu ders 1939'dan itibaren köy ilkokulları programından da çıkarılmıştır (Öcal, 2008).

19.02.1948'de ilkokulların 4. ve 5. Sınıflarına tekrar "isteğe bağlı olarak okutulmak üzere" din bilgisi dersi konulması kabul edilerek, uygulama 15.02.1949'da başlatılmıştır. 1953'de haftada birer saat ve mecburi olarak Öğretmen Okullarının 9. ve 10. sınıflarına din bilgisi dersi konulmuştur. 1950'de Demokrat Parti iktidarıyla, vaadi gereği okullarda din eğitimi verilmesi konusu, kamuoyunu en çok meşgul eden konulardan biri olmuştur. 1956-1957 öğretim yılında ortaokulların 1. ve 2. sınıflarına, 1967-1968 öğretim yılında ise liselerin 1. ve 2. sınıflarına "isteğe bağlı olarak okutulmak üzere" din bilgisi dersi konulmuştur. Ortaokullarda bu dersi almak istemeyenlerin velileri dilekçe veriyordu. Ahlak dersi ise ilk kez 1974-1975 öğretim yılından itibaren, ilkokulların 4. ve 5. sınıfları ile ortaokulların her sınıfında, liselerin ise 1.ve 2. sınıflarında haftada 1 saat zorunlu ders olarak okutulmuştur (Akyüz, 2010: 373).

12 Eylül 1980 ihtilalinden sonra yeniden hazırlanan 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 24. maddesinin gereği olarak, 1982-1983 öğretim yılında “Din Bilgisi” dersi ile “Ahlak” dersi birleştirilerek "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla, ilkokulların 4. sınıfı ve ortaokulların her sınıfında ikişer saat; liselerin de her sınıfında birer saat zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2010: 373).

1.2.4. Yaygın Din Eğitimi Örneği Olarak Kur'an Kursları

Yukarıda yaptığımız değerlendirmede, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okullarda okutulan “Malumat-ı Diniyye” veya “Kur'an-ı Kerim ve Tecvid” derslerinin, Cumhuriyet döneminde 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu göre okullarda yapılan düzenleme sırasında programa alınmadığını ifade etmiştik. Bununla birlikte, ilk yıllarda bağımsız olarak Kur'an öğretimi yapan kurs merkezlerine müdahale edilmemiştir. 1 Kasım 1928' de yapılan Harf İnkılabına göre Arap harfleri ile okuma-yazma yasaklanmıştır. Aslında bu inkılap Kur'an-ı Kerim öğretimini kapsamamış, “Osmanlıca” da denilen Arap harfleri ile Türkçe okuma ve yazmayı yasaklamış olsa da bu bahane edilerek Kur'an kursları kapatılmıştır (Ceylan, 1990: 262). Bu yasakla birlikte Kur'an eğitimi sıkı bir takibe alınmış olmasına rağmen, vatandaşlar her mekânda gizli de olsa Kur'an öğretimini sürdürmüştür.

1930'lu yıllardan itibaren bu yasak gevşetilerek, İstanbul ve Anadolu'nun bazı yerlerinde sayılı hoca efendiye sınırlı sayıda kurs açılarak, yalnızca Kur'an-ı Kerim okutma, namaz süre ve dualarını öğretme konularında izin verilmiştir. 1950' de Demokrat Parti iktidarı ile kurs sayısı katlanarak artmaya devam etmiştir (Öcal, 2004). Diyanet İşleri Başkanlığının (DİB) 2014 yılı istatistiklerine göre; 15.457'si öğretime açık, 1.501'i öğretime ara vermiş toplam 16.958 Kur'an kursu mevcuttur. Bu kurs merkezlerinde 19.906 öğretici görev yapmıştır (DİB, 2014).

1.3. Toplumsal Hayatta Eğitim ve Okul

1.3.1. Toplumsal Hayatta Eğitim

Eğitim, toplumsal hayatın en önemli kurumlarından biridir. Toplumda gerçekleşen bir süreçtir. İşlevlerini yerine getirebilmesi için, toplumsal ortam ve atmosfere ihtiyacı vardır. Yani toplum varsa eğitim vardır.

Toplumun; birlikte yaşamın, çatışmanın, değerlerin, kültürün, belirli bir yerleşikliğin ortaya çıkardığı, tarih ve ideoloji bağlamında değişik karakterde ve değişik temayüllerde ortaya çıkan bir oluşum olması dolayısıyla, kapsayıcı bir tanımının yapılabileceğini söylemek güçtür. Bu güçlüğe rağmen birçok sosyolog, toplum kavramının çok farklı tanımlarını yapma gayreti içine girmiştir (Sağ, 2013).

Bu güçlükler çerçevesinde Sorakin'e göre toplum "manevi kültür,(anımlar, değerler, kurallar) maddi kültür (bio-fiziksel araçlar) ve toplumsal ilişkiler (anamlı etkileşim) bütünü"dür (Sorakin'den aktaran Kongar, 1972:30).

Parsons da “uzun vadeli var olmanın temel fonksiyonel gereklerini kendi kaynaklarından alan bir toplumsal sistem “olarak tanımlar (Parsons’dan aktaran Kongar, 1972:30).

Bu çerçevede Kongar’a göre toplum, insan ömründen uzun yaşayan, kendi kendini devam ettiren insan topluluğudur (Kongar, 1972:33).

Hançerlioğlu ise toplum için “tarihsel gelişme içinde biçimlenmiş bulunan, belirli bir üretim biçimini temel alan ve insan gelişmesinde bir aşama olarak ortaya çıkan bir toplumsal bağlantılar ve büyük insan kümeleri arasındaki ilişkiler dizgesi (sistemi)” olarak ifade eder (Hançerlioğlu, 1986:375).

Ozankaya’da toplumu “Yaşamlarını sürdürmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapan, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir ekini olan insan kümesi” olarak tanımlar (Ozankaya, 1984:120).

Bu tanımlamalar ışığında toplumu “ genel olarak ortak bir kültürü paylaşan, belli bir toprak parçasında yerleşik, kendilerini birleşik ve özgün bir varlık olarak gören insanlardan oluşan bir grup” (Marshall, 2014:732) olarak tanımlamak konumuz açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü toplumdan, maddi (fillerini, işlerini) ve manevi (inançlarını, kültürünü, karakterlerini) değerleri çıkarıldığında, sadece biyolojik yapısının kaldığı söylenilebilir. Dolayısıyla toplumdan söz edilemeyebilir.

Sönmez’e göre eğitimin dayandığı felsefi sistemlerin ve psikolojik yaklaşımların farklı olmasından dolayı, eğitim kavramında da bir anlam birliğine varılamamış, farklı biçimlerde anlaşılmış ve tanımlanmıştır (Sönmez, 1994: 2).

Bu bağlamda eğitim, toplumda gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte var olmak için, toplumun değerlerini, inançlarını, alışkanlıklarını ve yaşam tarzını öğrenmek kaçınılmazdır. Bu süreçte eğitim devreye girer. Bu aşamada eğitim, “genel olarak insandaki, insanın doğasındaki fiziksel, zihinsel ve ahlaki yeteneklerin geliştirilmesi süreci” olarak tanımlanabilir (Doğan, 2004: 76; Doğan, 2002: 145). Bu tanıma göre eğitim, insanın üç temel yeteneğini geliştirme amacı gütmektedir. İnsanın yeteneklerini geliştirmek suretiyle topluma uyumunu (sosyalleşmesini) sağladığı söylenilebilir.

Tezcan da eğitimi “Bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır.” diye ifade etmektedir. Yine devamla "Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak

Tezcan, eğitimin kişiliği esas alan, gelişimini sağlayan, kişiyi yetişkinliğe hazırlamak için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Tezcan, 1985:4).

Bu tanımlamalar çerçevesinde eğitimi “toplumu, sahip olduğu maşeri vicdanının çağdaş değerlerle gözden geçirilmesini ve şekillenmesini temin etmeye yarayan bütün düşünce ve çabaların bir organizasyon hali” (Akyüz, 1992: 13) olarak almak konu açısından daha isabetli olacağı düşünülmektedir.

Bu konu açısından ve de sosyolojide en çok kullanılan kavramlardan birisi de toplumsal değişimdir. Değişimin nedenlerini, yönlerini, hızını ve kanunlarını bilmekten doğan, sosyokültürel değişim de denilen toplumsal değişim kavramının tanımında da bir kargaşa yaşanmaktadır (Kongar, 1972,44). Dolayısıyla kavramın çeşitli tanımları yapılmaktadır. Sunar, toplumsal değişimi “genel anlamda toplumsal değişim, bir sosyal yapıda zaman içinde meydana gelen farklılaşma” (Sunar, 2014:2) olarak tanımlamaktadır.

Ozankaya ise toplumsal değişimi “Toplumun herhangi bir dönemdeki düzenine özgü yerleşik, özdeksel ve tinsel öğelerinde yeni özelliklerin oluşmasıdır” (Ozankaya, 1984:120) şeklinde tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi, Ozankaya için toplumsal değişim, toplumun öğelerinde nesnel ve ruhsal yeni oluşumlardır diye ifade edilebilir.

Toplumda sürekli dinamizm vardır. Bu dinamizm hız bakımından her devirde aynı olmadığı gibi, her alanda ve her zamanda açık ve kesin de değildir. Hiçbir yönü ifade etmeyen, ilerleme olduğu kadar aynı zamanda da gerileme olduğunu belirten Tezcan toplumsal değişimi “toplumsal yapı ile onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi” (Tezcan, 1985:211) olarak ifade etmektedir. Bu tanıma göre, bireylerin davranış değişimleri kurumları, kurumların belirlediği toplumsal ilişkiler de toplumsal yapıyı meydana getirmektedir. Toplumun yapısındaki değişim de toplumsal değişimdir (Kongar, 1972,45), diye söylenebilir.

İnsanın biyolojik varlığının yanında toplumsal bir yeteneği de vardır. Bu yetenek, ona toplumsal hayata elverişli ve hazır olma yetisini kazandırır. Doğum öncesi dönemde gelişimini yeterince tamamlayamayan insanoğlu, doğumla birlikte içgüdüsel olarak yeme, ağlama, gülme gibi yaşam etkinliklerini yetişkinlerin yardımıyla yapmaktadır. Ancak birtakım davranışları öğrendikten sonra yaşama tutunur ve yaşadığı çevreye uyum sağlayabilir. Bu süreç ise belirli bir toplumda meydana gelmektedir. Bu suretle toplum, bireyin eğitim ihtiyacını fark ederek onu eğitme; değerlerini, inançlarını, alışkanlıklarını, kısaca yaşam

tarzını öğretme ihtiyacını duymuştur. Bunun neticesinde, eğitimin toplumsal bir olay olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktadır (Doğan, 2004: 75). Eğitim, fonksiyonlarını icra edebilmesi için toplumsal bir ortam ve atmosfere; toplum da varlığını devam ettirebilmek için, topluluk inançlarını nesilden nesile aktaran eğitim kurumuna ihtiyaç duyar. Dolayısıyla eğitim, toplum hayatının düzenli ve sürekli devamı için toplumun oluşturduğu temel toplumsal kurumlardan biridir. Ortaya çıkan bu netice, toplum ve eğitimi birbirini tamamlayan iki kavram haline getirmiştir. Her iki temel unsur, varlığını devam ettirebilmek için birbirine muhtaçtır (Aslan, 2001), (Akyüz, 1992: 12,27).

Eğitimin Toplumsal İşlevi;

Eğitim, işlevini her toplumun belirlediği amaç ve nedenler doğrultusunda gerçekleştirir. Her toplum (ülke) yetiştireceği insanda istedik davranış değişikliği kazandıracak özelliklerini, ilkelerini ve amaçlarını kendine göre belirler (Kızılloluk, 2013: 50). Eğitimin işlevi bu amaçlara göre şekil almaktadır. Her ülkenin eğitiminde, kendine özgü çeşitli ve farklı genel nitelikteki işlevleri olabileceği gibi, bütün toplumlarca farklılık göstermeyen, geçerli olabilen genel nitelikteki işlevlerinin de olduğu söylenebilir. İşlev amaca yönelik eylemlerdir. Eğitim sistemi düzenlenirken başlangıcında önce amaç, sonra işlev olmaktadır. Eğitimin işlevselliğine makro düzeyden bakmak “eğitim olayını birey ve okul düzeyinin üstünde inceleyerek eğitim konularının ekonomik, toplumsal ve siyasal yönleriyle devlet düzeyinde ya da daha üst düzeyde eğitimin belli bir kesimi açısından incelenmesini gerektirir” (Tezcan, 1985:65).

Bütün toplumlarda eğitimin toplumsal işlevlerinden biri toplumun istediği, idealize ettiği bir insan tipinin yetiştirilmesini ön görmektir. Gökalp tarafından “güzidelerin yetiştirilmesi” olarak ifade edilen bu anlayış, üstün vasıflı insan yetiştirmeyi amaçlamakta (Akyüz, 1992: 20) olduğu söylenmektedir.

Eğitimin ikinci toplumsal işlevi bireye toplumun sosyokültürel değerlerini, toplumsal görev bilincini, yaşamı sırasında içselleştirdiği ve insani yönünün farkına vardığı, çevreye uyumunun sağlandığı bir süreç olan toplumsallaştırılmasının sağlanması (Doğan, 2004: 75) olarak ifade edilmektedir.

Kültürel birikimi kuşaktan kuşağa aktararak muhafaza etmek ve sürekliliğini sağlamak; birbirine benzer kuşaklar yetiştirerek toplumsal uyumu ve sürekliliği sağlamak da (Kızılloluk, 2013: 50) eğitimin bir diğer işlevlerinden biri olarak kabul edildiği söylenmektedir.

Eğitimin toplumsal alandaki işlevlerinden bir diğeri de siyasal alandaki işlevleridir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır: Birincisi, yetiştirmek istediği insan tipinde bulunması gereken niteliklerin bir kısmını (dini siyasi askeri, ekonomik) kendisi belirleyerek mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır. Eğitimin ikinci siyasal işlevi önderleri, yöneticileri seçmek ve eğitmektir” (Tezcan, 1981: 67-68), (Dikici, 2002: 28).

Eğitimin toplumsal işlevleri arasında seçme işlevinin de olduğu belirtilmektedir. Bu işlev üstün yetenekli çocukların seçilerek, kendilerinden ilerde geniş ölçüde yararlanılması için tam bir eğitim imkânı sağladığı söylenmektedir. Bu hususun hem fert ve hem de toplumun faydasına olduğu ve aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği sağladığı (Tezcan, 1981:69) belirtilmektedir.

Eğitimin ekonomik işlevi, ülke kalkınmasını sağlayacak nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmesidir. Aynı zamanda “iyi üreticiler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek” şeklinde özetlenebilir (Ergun, ve diğerleri 1999: 12).

Eğitim, her toplumda uğruna ölüme gidilen milli, manevi ve ortak değerleri kazandırma, yerel grupları, dilleri, farklı gelenekleri ana kültür içinde bütünleştirme işlevi de gördüğü (Dikici, 2002: 34) söylenmektedir

Eğitimin Gizli İşlevleri;

Eğitimin bireye yetişkin rolünü kazandırmak, muhafaza ederek meşgul etmek, inançlarına bağlanmasını sağlamak, yeteneklerini geliştirmek, sorumluluk bilinci kazandırmak ve mesleklere yönlendirmek gibi gizli işlevleri (Dikici, 2002: 34) olduğu belirtilmektedir. Yine eğitimin statü kazandırma, çocuğun ekonomik açıdan sömürülmesini engelleme, kötü alışkanlıklardan koruma olarak ifade edilen temizleyicilik, işsizliği önleme ve eş seçimine yardımcı olma gibi gizli işlevlerinin de (Tezcan, 1981: 75-78) olduğu vurgulanmaktadır.

Toplumsal Değişme ve Eğitim;

Çağımızda toplum ve eğitim arasındaki ilişkiler, daha da karmaşık bir görünümde ilerlemektedir. Değişen toplumun farklı bir eğitime ihtiyaç duyduğu inkâr edilemez bir gerçekliktir. Bu durum eğitimin belli işlev ve yapılarını değiştirmeye zorlamaktadır. Dolayısıyla değişen ve farklılaşan toplum, eğitimi yeni nesillerin toplumsallaşma sürecinde bu değişimi sağlaması için göreve çağırılmaktadır (Erol, 2011). Bu bağlamda eğitim, hem toplumsal değişimlerden etkilendiği ve hem de toplumu değiştirdiği söylenebilir.

Bu bağlamda, toplumsal değişme içerisinde eğitimin iki ayrı işlevi olduğu söylenmektedir. İlki, bireylerin sosyalleşmesi için toplumun normlarına, kurallarına ve değerlerine uyum sağlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda toplumda var olan kültürel mirası yeni nesillere aktarmak suretiyle mevcut kültürün korunmasında ve ferdi “yabancı unsurlardan” uzak tutulmasında işlevsel fonksiyonunu yerine getirdiği söylenebilir. Bu, toplumun devamlılığı ve sürekliliği ve bütünlüğü açısından oldukça elzem olduğu ifade edilebilir. Bu fonksiyon, eğitimin tutucu yönü olarak kabul edilmektedir. İkinci işlevi, doğru olarak benimsenmiş kabulleri sorgulama-araştırma ruh ve heyecanı vermek, değişen şartlara uyum sağlayarak toplumun ilerlemesine katkı sunan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı arzulayan bireyleri yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Bu da eğitimin yaratıcı bir yönü olduğunu göstermektedir (Tezcan, 1981: 212). Toplumdaki siyasi, ekonomik ve benzeri diğer unsurların başaktör olarak rol oynadığı toplumsal değişme ve farklılaşma sürecinde eğitimin, yalnızca birinci derece rol aldığı söylenemez. Yine de bu güçlüğü rağmen eğitim, zaruri ve oldukça mühim ortak bir etkidir denilebilir. Bu konuda Dewey “Eğitim, toplumsal değişmeyi harekete geçiren, hızlandıran ve değişen sosyoekonomik ve politik şartlar için gerekli bilgi, beceri ve değerleri üreterek sonuçlandıran önemli bir toplumsal kurumdur.” (Erol, 2011) diye ifade etmektedir.

Din ve Eğitim İlişkisi;

Din, bütün toplumlarda diğer kurumları etkilediği gibi, onlardan etkilendiği de belirtilmektedir. Eğitimin de bu kurumlardan biri olduğu söylenmektedir. Zira ilk örgün eğitimin, dinsel kurumlarda başladığı tarih bilimcilerce tespit edilen bir gerçektir. Tarihi kalıntılarda, tapınakların çoğunun okula dönüştürüldüğünü gösteren izlere rastlanmaktadır. Hristiyanlık ve İslamiyet gibi evrensel dinlerde eğitim kurumları, ilk olarak kilise ve camilerin olduğu mekânlarda yer almaya başlamıştır. Orta çağda, topluma hâkim olan dinsel kurumların yanında yer alan okullar, din adamı, yönetici ve yüksek düzeyde devlet memurları yetiştirme işlevini görmekteydi (Tezcan, 2003: 84).

Sanayi devrimiyle birlikte, ticaretin gelişmesi ve ekonomik kurumların güçlenmesi neticesinde, dinsel eğitim kurumları değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap veremez duruma geldiği tespiti yapılmıştır. Gelişen ekonomik ve siyasal kurumların ihtiyacını karşılayacak nitelik ve sayıda insan gücünü yetiştirmede yetersiz kalarak, yeni duruma ayak uyduramadığı görülmüştür. Fransız ihtilali neticesinde laik devletlerin kurulması, dinsel kurumlardan ayrı laik eğitim kurumlarının açılmasını ve yaygınlaşmasını sağlamıştır. Aynı zamanda

günümüzün çağdaş toplumunda da dinin, eğitimde belirli ölçüde rolünün olduğu belirtilmektedir. Ayrıca da aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık, köy, kent, mesleki çevre, okul, cami, Kur'an kursu gibi çevrelerde başlayan ve gerçekleşen dinsel toplumsallaşmanın, çocuğun toplumsallaşmasında başrol oynadığı görülmektedir. Bu çerçevede dinin eğitimde önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir (Tezcan, 2003: 85).

Din-devlet işlerinin ayrı olmadığı Osmanlı İmparatorluğunda eğitim kurumları, dinin etkisi ve egemenliği altında olduğu bilinmektedir. Hal böyle iken Batılılaşma çabaları ilk olarak orduda teşkilatında başladığı belirtilmektedir. Bu çabaların eğitime de yansması neticesinde, ilk laik okullar açılmıştır. Cumhuriyet devrimlerinin eğitim ayağında, 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla eğitim, dinden köklü olarak ayrılmıştır. Bu kanunla birlikte, din eğitimi örgün eğitim içine alınmıştır. Bu çerçevede İlköğretimde zorunlu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersleri ve seçmeli din dersleri konulmuştur. İHL'leri, İlahiyat Fakülteleri din eğitimi veren kurumlar olarak kurulmuştur. Bunun yanında camilerde ve Kur'an kuşlarında da din eğitimi verilmektedir (Tezcan, 2003: 85).

Toplumsal ortamlar ve toplum, eğitimi biçimlendiren ve belirleyen en önemli faktördür. Toplumsal ortamların, felsefi ve tarihsel faktörlerin, eğitimin üç önemli toplumsal temelini meydana getirdiği (Doğan, 2004: 74) ifade edilmektedir.

1.3.2. Toplumsal Hayatta Okul

1.3.2.1. Eğitim Kurumunun Örgün Temeli Olarak Okul

Grekçe "scholē" sözünden türeyen okul kavramı, ahlâkî şekillendirmeyi ifade ediyordu. Dilimizde ise tarih içerisinde "mektep" sözü kullanılmış ve günümüzde bu sözün yerini "okul" kavramı almıştır. Bu kavram ile "ders faaliyetlerinin müesseseleşmiş formları ve formları oluşturan yapı elemanları" anlaşılmaktadır. Genel anlamı içerisinde ise okul "belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çerçeveye hitap eden, eğitim faaliyetini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, yeni öğrenme faaliyetini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluş" olarak tanımlanabilir (Akyüz, 1992: 247).

Okul bir örgün eğitim kurumudur. Örgün eğitim, biçimsel olarak muayyen bir zaman dilimi içinde, aynı yaş gruplarına belirli kademelerde (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) verilen öğretimi kapsamaktadır. Bu bağlamda, Eğitim Bilimleri Sözlüğünde "Alışılmış türlere göre düzenli biçimde mantıklı ve sistemli bir yolda yapılan yetiştirme ya da

eğitim” (Öncül’den aktaran Doğan.2004: 84) şeklinde tanımlanmaktadır. Okullarda sistemli, planlı ve amaçlı bir eğitim yapılır. Öğrencinin seviyesine ve yaşına uygun bilgi ve beceriler öğretilir. Sınıf ve derecelenme, öğrencinin yaşına ve seviyesine göre düzenlenir. Her okul kendi içinde, aynı yaş gruplarını diğer yaştakilerden derecelenme ile farklılaştırır. Sınıflar arasında nitelik ve derece farkı bulunmaktadır (Doğan.2004: 84).

Örgün eğitimin ilk kademesi ilköğretimdir. Eğitim ve öğretimi vatandaşlık hakkı sayan anayasamız, ilköğretim kademesini ”Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” şeklinde hükme bağlamıştır. 1997 yılına kadar 5 yıl olan temel öğretim, 4306 sayılı ve 18 Ağustos 1997 tarihli resmi gazetede yayınlanan kanunla sekiz yıla çıkarılmıştır. 11 Nisan 2012’de Resmi Gazete ’de yayımlan “6287 No’lu İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitim, 8 yıldan 12 yıla yükseltilmiş ve eğitim sistemini 4+4+4 şeklinde kademelendirilerek, orta öğretim de zorunlu hale getirilmiştir. Yükseköğretim ise vatandaşın tercihinin bırakılmıştır. Fakat çağımızda insanların yaşam düzeyi ve kalitesinin artışının eğitime bağlı olması, dünyada bilimsel gelişmelerde yaşanan hızlı artış ve çağın gerisinde kalmama gibi saiklerle devletimiz, yükseköğretimi teşvik etmektedir.

Okulda eğitim, asrın icaplarına göre toplumun ihtiyaçları gözetilerek programlanır. Bu nedenle eğitim yenilikçi ve gelişmeye açık olmalı, gelişen ve değişen bilgilere dayalı olarak yapılmalıdır. Değişmelere ve yeniliklere uyum sağlama yeteneğini geliştirici özellikte ve bilgi toplumunu oluşturacak nitelikte olmalıdır. Ülke kalkınmasının temeli olacak şekilde düzenlenmelidir (Doğan, 2002:161).

Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul ve Kültürel Özellikleri;

Kendine has bir kültürünün olması ve işlevleri, okulun iki temel özelliğidir. Kendine özgü kültürünün olması, ona toplumsal bir sistem olma özelliği kazandırmıştır. Nüfusunun istikrarlı ve tekdüze olması, açıkça ifade edilen otorite ilkesine göre organize edilen siyasal bir yapısının olması, üyeler arasında birbirine bağlı, sıkı bir toplumsal ilişkiler ağının ve “biz” duygusunun (ruhunun) olması, ayırt edici simge ile giysileri ve diğer kültürlerden soyutlanması, okulun kendine özgü kültürünü oluşturmuştur. Aynı zamanda eğitimin formal, (günün belli devrelere bölünerek, zamanın özel biçimde formalize edilmesi) informal (okul dışı eylemler, sporlar, akran kültürü) biçimde organize edilmesiyle biçimseldir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ayrı yerleri, odaları ve araçları vardır. Karmaşık değerler, inançlar, gelenekler grubu, düşünce ve davranış biçimi, kendine has törenleri ile başka kurumlardan ayrılır.

Sadece biçimsel olarak teşkilatlanmayıp giderek bürokratlaşmaktadır. Öğrenciler arasında informal olarak kendi sıralanma ve statü sistemi olan bir toplumsal teşkilat vardır. Öğrenciler yeteneklerine göre farklı davranış biçimlerine sahiptirler (Tezcan, 1985: 291-295).

Okulun Toplumsallaştırma Özelliği;

Okul, çocuğun toplumsallaşmasında başat rol oynayan kurumlardan birisidir. (Özdemir ve diğerleri, 2004: 52) Temel eğitimin ve ortaöğretimin değişik sosyal yapıları, çocuğun toplumsallaşmasında da farklılık olmasına neden olur. Zira temel eğitimde tek öğretmenli tek sınıfın olması, başarının ahlaksal ve toplumsal öğrenimi ile bilgi ve beceri elde etme şeklinde olması; ortaöğretimde birden çok sınıflarda farklı cins ile sayıda öğretmenin ve geniş, karmaşık ilişkiler ağının olması, başarının düzeyinden çok tipine ağırlık verilmesi, çocuğun toplumsallaşmasında da farklılık gösterir. Yine okul, çocuğun tedrici olarak ailesinden farklı duygusal bağımsızlık kazanmasına yardım ederek, yukarı hareketliliği sağlayan ve statülerini takviye eden seçme ve ayırma işlevini yaparak, aileye, topluma ve devlete bağlılık gibi toplumda geçerli değerleri takviye ederek, öğrenciler için model olan öğretmenlerin de bir yetişkin olarak çocuğun sosyalleşmesini sağlayarak, toplumsallaşmayı gerçekleştirmektedir (Tezcan, 1985: 296-297).

Okulun Rol Yapısı;

Okulun rol yapısında, işlevsel bir iş bölümü vardır. Bu işbölümünde hiyerarşik bir sıralama-iletişim kalıpları ve yetki kalıpları tümüyle hukuksal olarak ifade edilmiştir. Teşkilat yapısı bir piramide benzetilirse, piramidin üstünden altına doğru sıralandığında; müdür, müdür yardımcısı, uzmanlar (rehber ya da psikolojik danışmanlar gibi), öğretmenler ve öğrenciler gelir (Tezcan, 1985: 298-301; Bircan ve Sefunç, 2003: 230-232).

Okulun İşlevleri;

Okulun işlevleri, bir önceki “Toplum ve Eğitim” konusunda geniş olarak açıklanan eğitimin işlevleri ile benzerlik göstermektedir. Her kademedeki eğitim sisteminin, okul yoluyla toplumun kültür mirasının aktarılması, yenilik ve değişmeyi sağlayıcı eleman yetiştirme, ekonomik ve siyasal işlev görme gibi işlevlerinin yanında; bir önceki paragrafta açıklanan, çocuğun toplumsallaştırılması, birlik ve dayanışma ruhu verme gibi işlevleri de vardır. Aynı zamanda karmaşık bilgileri basitleştirme, basit ve sade bir çevre kurmaktır. Çocuğun karşılık vereceği temel özellikleri seçerek, ilerici bir düzen kurmuş olur. Bulduğu çevrenin zihinsel alışkanlıklarını etkileyen işe yarmaz, zararlı özelliklerini, imkânlar ölçüsünde ortadan kaldırarak temizleme işlevi yapar. Çocuğu, içinde doğduğu çevrenin sınırlamalarından

kurtararak daha geniş çevre ile tanıştırır. Topluluktan tolum hayatına ulaştırarak, bireye hareketlilik gücü verir. Böylece çocuğa denge sağlama imkânı vermiş olur. Çocuğu yetişkinliğe hazırlar (Tezcan, 1985: 298; Özdemir ve diğerleri, 2004: 56).

Bilgi çağının okula yüklediği görev, insan ve toplumun kendini yeniden üretmesi için yeniden inşa aracı olmayı üstlenmesidir. Bu bağlamda okul, bunu başarmak için sürekli değişen yol haritasını güncellemelidir. Bunun için okul, öncelikle giderek farklılaşan ve dağılma eğilimi gösteren toplumsal çevrenin bütünlüğünü koruma ve sürdürme sorunu karşısında, bütünleştirme işlevini gerçekleştirmek durumundadır. Küreselleşme ile toplumların hayat tarzları benzeşirken, farklılaşma ile de toplumun çoklu kimlikleri öne çıkmakta; küreselin içinde yerelin daha fazla üretimi yapılırken, aynı zamanda bu “çoklu yüzlerin” benzeştirilmesi çabasını dengelemek, öncelikle toplumun uyumlayıcı bir kurumu olan okula düşmektedir. Eğitim programları insan ve toplumların, birbirlerini daha fazla tanımalarını sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Aynı zamanda nüfusun çeşitlenmesi, eğitimde görev yapanların çok kültürlü ve farklı sosyo-ekonomik çevreden gelenlerin eğitimi konusunda bilgili ve deneyimli olmalarını gerektirmektedir. Eğitim politikaları, farklı kültürel ve dinsel çevreden gelen öğrencilerin problemlerine duyarlı olacak şekilde oluşturulmalı; okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitimde bireyin tercihlerine daha çok saygı duyar hale gelmelidir. Geleceğin işgücünü hazırlamada, çalışanlara teknik eğitimin yansısı sadece iş değil, sosyal yaşama ilişkin sorumluluklar verecek moral ve etik eğitime de yer vermek durumundadır. Bütün bu gelişmelerle öğrenme okul sınırlarını aşacak, coğrafi ve kültürel sınırlar öğrenmede engelleyici olmaktan çıkacak, üniversiteler öğretmen yetiştirme programlarını yeniden gözden geçirecek, bireylerin birden fazla dili öğrenip konuşabilmesi önemli hale gelecektir. Bireyselleşmenin getireceği durumlar fertlerin problemleri tek başlarına çözme yeteneğini zayıflatacağından, işbirliği ile öğrenme ve sorun çözme önemli hale gelecek; mevcut sorunlar çok disiplinli bir yaklaşımla farklı alanlardan kazanılan bilgi, kavram ve yeteneklerin eşgüdümlemesi ile çözümlenecektir. Bireyler arası iletişimin artmasına daha çok önem verilecek, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerilerinin öğretilmesi, eğitimin ve okulun önemli amaç ve işlevleri arasında yer alacağı öngörülmektedir (Balay, 2004).

Okul ve Toplumsal Çevre;

Okul, günümüz toplumunda hayati öneme sahiptir. Toplumsal kültür ile değerlerin korunması ve yaşatılmasında rol sahibidir. Bunun yanında toplumun yeniden yapılanması

konusunda ve değişim kültürünün gündeme getirdiği değerlerin oluşturulmasında da etkin rolü vardır. Çünkü eğitim değişimin gerçek aracıdır. Okul da bu aracın sembolü ve hayata geçirilmesinde saha işlevi görmektedir (Doğan, 2004: 89).

Çevreye yararlı olmak, okulun yenilikçi yönünün bir gereğidir. Yeni bilgi, beceri ve görgülerle çevresine katkısını zenginleştirmek durumundadır. Bunu başarılı bir şekilde, kendi çevresine yabancılaşmadan gerçekleştirmesi için, bilinçli olarak bulunduğu çevrenin kültürel ve toplumsal yapısını dikkate alması gerekir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 48). Bunun yanında yeni bilgi ve görgülerin halka ulaştırılması çerçevesinde, çevrenin eğitimsel ve toplumsal ihtiyaçlarını yerinde gözlemlemeli ve incelemelidir. Düzenleyeceği etkinliklere halkı da katarak gerçekleştirmelidir. Bunu gerçekleştirdiği takdirde, çevresine olumlu katkı ve yararı sunmuş olur. Çevrenin de okula katkı sunması, bir beklenti olduğu kadar kendi kurumlarına olan sorumluluğunun gereğidir. Çünkü okul, içinde olduğu kültür ve toplumun bir kurumudur. Okulun yenilikçi işlevini yerine getirebilmesi, çevresinde bu amaca inanan ve destekleyen insanların olmasına, halkının sahip çıkmasına, çevresel şartların ana üniteleri olan aile ve toplumsal çevreyle uyumlu ve sağlıklı bir iletişim ağı kurmasına bağlıdır. Bu, kültür ve eğitim hayatının temelinde olması gereken ideal bir ilişkidir. Bu bağlamda okul, amacını ve işlevini çevresine iyi anlatmalıdır. Çünkü çevresinden ve toplumundan soyutlanan okulun toplumsal işlevini gerçekleştirmesi mümkün görülmemektedir (Doğan, 2002: 161-162).

Okul ve Değişme;

Sosyal yapının en önemli kurumların biri olan Okul, ortaya çıkışından günümüze kadar, dinamik süreçlerden etkilenen sosyal bir kurumdur. Kendini oluşturan bölümler tarafından düzenlen sosyal yapı ise, canlı bir organizma olup, değişim ve dönüşüm yönünde sürekli bir faaliyet içindedir. Bir bölümünde başlayan bir değişme, tamamının değişimi ve farklılaşmasıyla neticelenmektedir. Dolayısıyla sosyal yapının bir bölümü olan eğitimde başlatılan bir değişme, sosyal yapının iletişim, ekonomi, siyaset, sanat, kültür gibi diğer bölümlerini de değişim ve dönüşüme tabi tutmakta ve kendisi de diğer bölümlerde başlayan değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir (Eserpek, 1978: 125).

Tarih öncesi devirlerden başlayarak günümüzde ve modern üstü dünyamızda sosyal hayatın her alanında sürekli bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim toplumsal dinamikleri, eğitimi ve okulu etkilemektedir. Okulu ve eğitimi etkileyen değişimler; demografik nedenler, liderler, coğrafi faktörler, savaşlar, dinler, ahlak, sanayileşme, sosyo ekonomik durum, bilgi toplumu, küreselleşme, göç, iletişim teknolojisinde yaşanan hızlı

değişim, bilgiye her yerde, sınırsız ve kolay erişimin olması, cinsellik ve mahremiyet gibi konuların tabu olmaktan çıkması, yaşanan kuşak çatışması ve modern hayatın getirdiği bireyselleşme gibi dinamiklerdir. Bu dinamikler, toplumların parçalanmasına, aile yapısının çözülmesinden biçim değiştirmesine, eğitimin amacına, niteliğine, sekline, okulların yapı ve işlevlerine kadar etkisini göstermektedir. Dolayısıyla okulu etkileyen her türlü değişim toplumu da etkilemekte, olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Sosyologlar ve eğitimciler, toplumun yapısında oluşan değişimi gözlemlemek ve iyi analiz etmek durumundadırlar. Toplumun öncü kurumu olan eğitim kurumları, işleyişine temel olan geleneksel varsayımların da değişmesi gerektiğinin bilincinde ve çağın niteliğine uygun bireyler yetiştirmek gayrinde olmalıdır. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağı, okulları kilit kurumlar haline getirmiştir. Sonuç olarak içinde bulunduğumuz çağda, eğitimciler sosyal yapıdaki değişimleri daha iyi anlamalı, ölçmeli, yönetilmesi için çaba sarf etmeli, okulların yapı ve işleyişine uygun hale getirmelidirler. (Şahin, 2012; Dikici, 2002: 29-31)

Toplumsal yapı “Toplumunu oluşturan başlıca öğeleri, bunların toplum bütünü içindeki yerlerini ve aralarındaki ilişkileri ve böylece işleyişindeki düzenlilikleri” anlatır (Doğan, 2002: 164). Toplumsal değişmeden etkilenen eğitim kurumları, bu değişmeye uyum gösterdikleri takdirde toplumsal işlevlerini yerine getirebilirler. Eğer eğitim kurumları ve yetiştirdiği fertler, topluma ve değişmeye uyum gösteremezlerse, toplumsal değişmeyi engelleyici rol oynarlar. Toplumsal değişmeye uyum gösterecek bireyleri yetiştiremeyen okul da toplumsal değişmeye ilişkin işlevlerini yerine getiremez. Kendisi de işlevsiz ve silik kalmaya mahkûm olur (Tezcan, 2003: 96). Dolayısıyla eğitim sistemi, toplumsal yapının ve değişimin ön gördüğü ihtiyaçlara, ideal ve amaçlara göre düzenlenmezse, toplumun dinamik bir yapıya kavuşması beklenemez. Çağa uygun amaç ve vizyona göre düzenlenmeyen eğitim sisteminin ve okulun da toplumsal yapıdaki uyum ve istikrarı gerçekleştirmesini beklemenin mümkün olamayacağı ortadadır (Doğan, 2002: 164).

Bilgisayar teknolojisi, e-mail, internet ağları, interaktif televizyonlar, bilgi bankaları, üretim sektörü ve medya, okula alternatif kurumlar ve bilgiye ulaşmanın yeni yol ve yöntemleri olarak karşımıza çıkmaya başladığı görülmektedir. Okul, artık okumak isteyen insanlara yetmemeye ve bu insanlar okul dışına taşmaya, öğretecek insanlar yetersiz kalmaya, müfredatlar bilgi öğretimi konusunda çağın hızına ayak uyduramamaya, çocuklar okulu sevmemeye, diplomalar bir işe yaramamaya ve çalışma hayatı okulların ürünlerinden şikayet etmeye başladığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede eğitimin, okul dışına taşıdığı görülmektedir.

İvan İllich'in öngördüğü okulsuz toplum, okulsuz eğitim aşamasına geldiği ifade edilebilir. Bu olgu karşısında okul, amaç ve işlevlerini gözden geçirmesi, yeni topluma cevap verecek şekilde yeniden yapılanması gerçeğiyle karşı karşıya kaldığı söylenebilir (Doğan, 2004: 93-94).

Bilgi toplumunda, okulun amaç ve işlevlerinde her ne kadar bir değişim, dönüşüm ve farklılaşma olacağı öngörülse de yine de okul, günümüzde ve gelecekte de kültürün zorunlu kıldığı bir örgüt olmaya devam edeceği ifade edilebilir. Amaç ve süreçlerinde aşınma ve eskime olsa da yine de işleyiş ve süreçlerinde, çağa göre bir takım değişikliklere uğrayarak ve her zaman talep edilen bir kurum olarak var olmaya ve yaşamını sürdürmeye devam edeceği söylenebilir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 53).

1.4.Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

1.4.1.Meslek ve Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleğinin, insanlık tarihi kadar eski bir meslek olduğu söylenebilir. İnsanın doğuşundan itibaren güçsüz, çaresiz ve bilgisiz olması, öğretmenliği insanlığın vazgeçilmez ögesi yapmaktadır. Tarihin ilk devirlerinden itibaren insanlar arası iletişimin sözel olması, sürekli bilgi ve tecrübe akışının olması, öğretmenliği tarihin ilk devirlerine kadar götürmektedir. İnsan davranışlarının büyük çoğunluğu, öğrenilmiş davranışlardır. Öğretmen olmadan da bunların öğrenilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir (Ergun ve diğerleri, 1999:61).

Tarihin başlangıcında insanoğlu, vahşi doğayla tek başına veya gruplar halinde yiyecek bulma, barınma, güvenliğini sağlama gibi nedenlerle mücadele ederek, hayatını idame etmeye çalışır. Denetimi altına almak için doğayla sürekli mücadele eder. Bu mücadelede, yarınını garantiye almak için yiyecek depolamaya çalışır. Yiyeceği olanlar, olmayanlar üzerinde egemenlik kurmaya çalışır. Böylece, insan-doğa çatışmasının yanında, insan-insan çatışması başlar. Neticede yiyecekleri koruyacak askerler; askerlere bakacak aşçılar, terziler; silahlarını yapacak ustalar ortaya çıkar. Kadınlar, yiyecek toplayıcılığı ve çocuk bakıcılığı; erkekler ise, avcılık ve güvenliğini sağlama görevini üstlenirler. Dolayısıyla insanlar arasında işbölümü ve meslekler ortaya çıkar. Zamanla ilişkiler karmaşıklaşarak, iş bölümünün çeşitlenmesine ve mesleklerin sayısının artmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Kongar, 1985: 23).

“Kültür, bu süreç içinde, insanoğlunun doğayı denetimine almak için yarattığı her şey ve bütün bu çaba sonunda belirlenen anlamlar, değerler, kurallardır” (Kongar, 1985: 23). İşte tarihi süreç içinde insanoğlunun, doğayla ve diğer insanlarla ilişkileri sonucunda ürettiği bu maddi ve manevi kültürel mirası, gelecek nesillere aktarma ihtiyacı neticesinde, eğitim etkinlikleri ortaya çıkmaktadır. Eğitim ilkin gözleme dayalı, sözsel ve usta çırak ilişkisi formundadır. Zamanla toplumların bilgi birikimi arttıkça okullar, okullarda da bilgi birikimini öğrencilere aktaran öğretmenler ortaya çıkmıştır (Sarpkaya, 2005: 53).

Sanayi devrimiyle birlikte, fabrikalarda çok sayıda nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulması, uluslaşma süreci ile ulusal değerlerin gelecek nesillere aktarılması isteği, nitelikli önderler yetiştirme gibi sebepler, eğitim etkinliklerinde dönüşümü, okulların yaygınlaşmasını ve farklılaşmasını sağlamıştır. Çünkü sanayi devrimi öncesi devlet ve toplum dinsel öğretilere göre şekillendiği için, eğitim de dinsel düşüncelerin ve uygulamaların etkisindedir. Bu nedenle, dinsel felsefe ile şekillenmiş toplumsal kültürü aktarmak, eğitimin- öğretmenin görevi olmuş, bu görevi yapanlar da din adamları olmuştur. Devrim sonrası laikleşen Avrupa devlet rejimleri, yeni laik cumhuriyet düzeninin değerlerini benimseyen, kilise etkisinden uzak, din adamı olmayan laik öğretmenler yetiştirmek için, yeni öğretmen okulları açtığı belirtilmektedir (Sarpkaya, 2005: 53).

İnsanoğlu yeryüzünde var olduğundan beri, yaşamını sürdürmek için çeşitli uğraşlar ve üretim içinde olmuştur. Fakat bu üretim ve uğraşlar, sistematik değildir. Zamanla gelişen ve karmaşıklaşan yaşam şartları, sanayileşme devrimiyle birlikte ortaya çıkan üretim ve uğraş alanları, daha bilimsel temellere oturtulmuş ve “meslek” kavramı ortaya çıkmıştır. Bilimsel temellere oturtulan meslek alanları; kendine has belirli bir hizmet alanına ve giriş denetimine sahip, uzmanlık gerektiren bir örgün eğitimden geçme, mesleki kültürüne, ahlakına ve kuruluşlarına, çalışma özgürlüğüne, kendi içinde denetime sahip olma ve toplum tarafından meslek olarak kabul edilme gibi temel şartlara bağlanmıştır. Bu şartlar neticesinde meslek, fertlerin yaşamlarını sürdürmeleri için, belirli bir eğitimden geçerek kazandığı, bilgi ve becerilere dayalı olarak sürdürdüğü etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Gömlüksiz, 2002: 152).

İnsanlığın başlangıcından günümüze kadar geçen zamanda ve gelecekte, sistem ne olursa olsun, her sistemin en fazla gereksinim duyduğu varlık öğretmendir. Öğretmen denilince de genel olarak, okulöncesi ve ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadarki öğretimden sorumlu kişi anlaşılmaktadır. Okulöncesi eğitim Ülkemizde yeni ortaya çıkmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki üç yıl süreli ilkokullarda görev yapan öğretmenler, 1937 yılında başlayan kurslarda yetiştirilerek “Eğitmen” ismini almışlardır. Fakat öğrenimi az olan kurslarda yetişmiş olanları ifade ettiği için, bu isim zamanla terk edilmiştir. (Bilhan, 1996: 80-81) Daha sonraları lise düzeyindeki öğretmen okullarının, ön lisans ve lisans düzeyindeki üniversitelerde incelikli ve nitelikli eğitim görmeleri neticesinde “öğretmen” ismi kullanılmaya başlanmıştır.

Öğretmenliğin çok eski bir meslek olmasına karşın, günümüzde de bir meslek olup olmadığı hep tartışma konusu olmuştur. Bazı görüşlere göre öğretmenlik, doğuştan gelen bir yetenek ve bir sanattır. Bazı görüşlere göre ise de özel alan, meslek ve genel kültür eğitimi içeren kapsamlı bir eğitim öğretim sürecini gerektiren başlı başına bir meslektir (Sarpkaya, 2005: 54). Bu konuda Bilhan: ”Öğretmenlik bilgi, beceri, zengin kültür ve bütün bunlarla birlikte büyük bir fedakârlık isteyen bir meslektir.” (Bilhan, 1996: 85) şeklinde tanımlamaktadır. Günümüzde, belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan herkesin öğretmen olamayacağı, toplum tarafında kabul edilmektedir. Zira öğretmenlik, eğitim sektörüyle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren, akademik çalışma ve formasyona sahip profesyonel statüde olan mesleklerin başında geldiği söylenebilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde de öğretmenlik: “Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmakta ve aynı maddenin devamında; “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütürler” denilmektedir (Eskicumalı, 2002: 10; MEB, 2015).

Bu araştırmada da klişeleşmiş deyimleriyle öğretmen derken, okulöncesi ve ilköğretimden genel ve mesleki ortaöğretimin sonuna kadarki eğitim ve öğretimden sorumlu, devlet okullarında kadrolu olarak görev yapan kişiler kastedilmektedir.

1.4.2. Meslekleşme Koşulları ve Öğretmenlik

Bugün dünyada kabul gören görüşlere göre genel anlamda öğretmenlik, “profesyonel” ya da “yarı profesyonel ” bir meslek olarak kabul edildiği söylenebilir. Profesyonel meslek kavramının mutlak bir tanımı yapılamamaktadır. Ancak “profesyonel meslek” teorik bilgi ve özel uzmanlık isteyen bir eğitim sonucu kazanılan meslek olarak tanımlanabilir.

Profesyonelleşmenin en önemli göstergesi, bireylerin mesleğini yaparken içeriden ve dışarıdan gelecek her türlü denetim ve kontrolden uzak olarak uzmanlığını icra edebilmesidir. Yani işini yaparken bağımsız olmasıdır. (Eskicumalı, 2002: 14-15) Bir uğraş alanının da profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi için bazı özellikleri ve meslekleşme koşullarını taşıması gerekir. Tezcan'a göre bu koşullar şöyle sıralanabilir (Tezcan, 1985: 325-329) :

1. Uzmanlık bilgisi - örgün bir öğretimden geçme: Mesleklerin ortak özelliği, özel bir alan bilgisine sahip olmasıdır. Alan bilgisi de örgün eğitimde verilmektedir. Öğretmen de meslek bilgisine sahip olabilmek için, öğretmenlik bilgisi veren bir eğitimden geçmektedir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. Bu nitelikler yükseköğretimden geçirilerek kazandırılır. Bundan dolayı öğretmenlik, yükseköğretim gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır. Ülkemizde de öğretmenler 150 yıl öncesinden başlayan bir uzmanlık eğitimi olarak yetiştirilmektedir. İlk öğretmen okulu, 16 Mart 1848'de "Darülmualimin" adıyla erkek öğretmen okulu olarak açılmıştır. Ancak bu okullar iyi planlanmadığı için, zaman zaman iyi öğretmen yetiştirememiştir. Bu dönemlerde atanan öğretmenler, yeterince örgün eğitimden geçmemiş ya da yeterince öğretmenlik mesleğiyle ilgili (formasyon) eğitimi almamış özelliktedir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 37; Sarpkaya, 2005: 56). Bu da öğretmenliğin toplumdaki statüsünün düşmesine neden olmuştur. Öğretmenliğin statüsünü düşüren ve meslekleşme koşullarına menfi yönde etkisi olan uygulamalar şunlardır (Ergun ve diğerleri, 1999: 109-111):

a. 1960'ta lise mezunlarından, yedek subaylık hakkı alınanlar öğretmen olarak atanmış, bunlar arasından isteyenler de asil öğretmenlik kadrosuna alınmıştır.

b. 1962'de, asıl görevi Amerikan misyonunu yaymak olan "Barış Gönüllüleri" adlı Amerikalılar, İngilizce dersi vermeleri için okullarımızda çalıştırılmıştır.

c. Öğretmen yetersizliği olan durumlarda, kaymakam, doktor, subay gibi mesleklerden olanlar çeşitli dönemlerde okullarda derslere girmiştir.

d. Mektupla yapılan öğretimle öğretmen yetiştirilerek, bu öğretmenler okullara atanmıştır.

e. 1961'de ortaokul ve lise mezunlarının vekil öğretmen olarak atanması uygulaması başlatılmış, bu uygulama günümüzde de ön lisans ve lisans mezunları olmak şartı ile devam ettirilmiştir.

f. Hızlandırılmış eğitim programları ile dört yıllık öğretmenlik programını birkaç hafta ve aya sığdıran öğretmenler yetiştirilmiştir.

g. 1996'da iktisat, işletme, ziraat, veteriner gibi çeşitli yükseköğrenim mezunları öğretmen olarak atanmıştır.

Görüldüğü gibi öğretmenlik tarihimizde bu gibi birçok yanlış uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu yanlış uygulamalar 1860'tan beri günümüze kadar gelmiş ve günümüzde de devam etmektedir. Öğretmenliğin özel bir eğitimden geçmesi gerektiği düşüncesi her ne kadar kabul edilse de bu yanlış uygulamaların günümüzde de hala yapıyor olması, trajikomik bir gerçek olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Sarpkaya, 2005: 56).

2. Mesleğe giriş denetimi: Bir bireyin öğretmenlik yapabilesi için bir takım vasıflarının olması gerekmektedir. Türk eğitim sisteminde, öğretmenler bu vasıfları kazanmak için önce Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) aracılığıyla üniversitelerin gerekli bölümüne yerleşmekte ve bu bölümlerden mezun olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre mesleğe atanmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenliğe kabul edilmek için öğretmen yetiştiren bir kurumdan alacağı diploma ile KPSS'den atanmasına yetecek puan alması, mesleğe kabul için yeterli görülmektedir. Ne yazık ki bu sınavların bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki vasıfları ölçmesi gerekirken, zihinsel özellikleri ve alanla ilgili bilgileri ölçmeye yönelik olduğu belirtilmektedir. (Eskicumalı, 2002: 15)

Bu olumsuz durumun ortadan kalkması için mesleğe giriş denetiminin, hizmet öncesi eğitime girişte, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal niteliklerin önceden saptanmasıyla yapılmalıdır. Mesleğin profesyonelleşmesi yolunda atılacak önemli bir adım olarak, sadece açıkta kalmamak gayesiyle bir yükseköğretim programını seçmiş, mesleğin ihtiyaç duyduğu nitelikleri taşımayan, mesleğe yeterine güdülenmeyenlerin ayıklanarak hizmet öncesi programlara alınması sağlanmalıdır. Ancak birçok ferdin bu mesleği tanıdıkça sevdiği, aldığı eğitim ve kazandığı beceriler yoluyla profesyonel öğretmen davranışları göstermeye başladığı da görülmüştür. Bu bağlamda bir eğitim vermeden, onların öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki nitelikleri kazanmalarını beklemenin doğru olmayacağı söylenmektedir (Eskicumalı, 2002: 15).

Ülkemizde mesleğe giriş denetimini ve mesleki uğraş vereceklerin temel standartlarını Milli Eğitim Bakanlığı belirler. Bakanlığın belirlediği gerekli şartları taşımayanlar bu mesleğe giremez. Ülkemizde okulların büyük çoğunluğunun devlet tarafından işletilmesi ve işverenin devlet olması nedeniyle öğretmenlerin yetişme ve çalışma şartlarını da devlet belirlemektedir. Oysa profesyonel mesleklerde, mesleğe giriş denetimini genellikle meslek örgütleri

yapmaktadır. Ülkemizde giriş denetiminin devlet tarafından yapılması da öğretmen olarak yetişmeyenlerin mesleğe kabulünü kolaylaştırmaktadır. (Özdemir ve diğerleri, 2004: 37)

Günümüzdeki öğretmen sendikalarının, bir meslek örgütü rolünü sergilediklerini söylemek pek mümkün değildir. Meslek örgütünün olmaması, mesleğe giriş denetiminin meslek örgütlerince yapılmamasına, üyelerinin hizmetin verilmesi ile ilgili olarak bir özerkliğe sahip olmamasına, meslek etik kurallarının belirlenmemesine, mesleğin özdenetiminin yapılamamasına neden olmaktadır. Bu durum alanın mesleki niteliklerinin sorgulanmasına sebep olmaktadır. Meslek olma özelliklerinde bir standardın olmaması, mesleğin statüsünü etkilemektedir. Devlet kontrolünün artmasının mesleki bağımsızlığı azalttığı ve meslek olarak kalabilme neticesine darbe vurduğu söylenmektedir. (Eskicumalı, 2002: 16)

3. Mesleki etik: Etik, neyin yapılabileceği ve neyin yapılmayacağına ilişkin doğru ve yanlış ölçütlerdir (Şahin, 2003: 289). Meslek etiği ise, “belli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü” (Pehlivan, 1998: 5) olarak tanımlanmaktadır. Meslek etiğinin en önemli faydalarından biri dünyanın her yerinde, aynı meslekte çalışan bireylerin, meslekte uyulması gereken davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır.

Etik, doğru ve yanlış davranış teorisi; ahlak ise onun pratiğidir. Etik, bir bireyin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgiliyken; ahlak bunu uygulamaya geçirme tarzıdır. Bir mesleğin etik ilkeleri, meslekle ilgili yasa gücünde etkiye sahip olan profesyonel davranış kurallarını ifade etmektedir (Şahin, 2003: 290). Aynı zamanda bir mesleğin kendine has etik kurallarının olması ve mensuplarınca sahiplenilmesi, o mesleğin statüsünü ve saygınlığını artırdığı söylenebilir. Etik kurallar genellikle meslek örgütlerince belirlenir ve denetlenir; kurallara uymayan üyeler meslekten çıkartılabilir (Eskicumalı, 2002: 16).

Yukarıda verilen tanım doğrultusunda bakılacak olursa, Ülkemizde öğretmenlik mesleğinde uyulması gereken etik ilkelerin neler olacağı konusunda tam bir görüş birliği yoktur ve tam olarak belirlenememiştir. Fakat bunun yanında, her öğretmenin öğrencilerine şiddet uygulamaması; öğrencileri arasında gelir, cinsiyet, inanış, ayrımı yapmaması; fırsat ve imkân eşitliği sağlaması; eğitim programlarını kişisel inanç ve değerlerine göre kullanmaması; derslere zamanında girip çıkması, temiz ve güzel giyinmesi, okul bütçesini yanlış kullanmaması, meslektaşlarına kararlarını etkilemek için baskıda bulunmaması gibi

eğitimde yer alan bazı ahlaki ölçütleri yerine getirmesi gerektiği belirtilmektedir (Şahin, 2003: 290).

4. Çalışma Özgürlüğü: Meslek olmaya ilişkin bir diğer önemli gösterge, işe ilişkin kararlar almada çalışanların yetkili olmasıdır. Özellikle de çalışanların teknik boyuttaki politikaların belirlenmesinde, yönetsel merkezin denetiminden bağımsız karar alabilme yetkilerinin olmasıdır. Bu çerçevede öğretmenlerin çalışma ortamları, hangi ders kitaplarının ve materyallerin kullanılacağına karar vermesi, uygun sınıf yönetimi yaklaşımının ne olması gerektiği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar için sınıf içinde yapılması gerekenler neler olabileceği gibi pek çok teknik konularda, pek çok kararın alınmasını gerektirir. Öğretmenlerin bu ve buna benzer konularda karar verebilme yetki düzeyi meslekleşme koşullarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. (Şahin, 2003: 283)

Öğretmenlerin karar verme yetkileri ve özerkliği diğer mesleklere kıyasla oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılıklar içinde, ders için uygun yöntem ve tekniklerin ne olması gerektiğine, ders konularını verirken hangi konuya ne kadar zaman ayıracağına karar vermede ve sınıf içinde tamamen özgür ve yetkili olduğu söylenebilir. Ancak, başkaları tarafından hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanması için kendisine verilmiş bir eğitim programını kullanması, kendilerine verilen sınıfı ve öğrencileri kabul etmek zorunda kalması, kendilerini denetleyen okul yöneticilerinin olması, hiyerarşik sıralamada en altın bir üstünde, yani yalnızca öğrencilerin bir üstü olarak görülmesi gibi konularda özgür ve yetkili olduğu söylenemeyebilir. Ayrıca, yaşamlarını etkileyen pek çok kararlarda ve doğrudan öğretmenlik standartlarını ilgilendiren kararlarda söz sahibi olduğu söylenemeyebilir. Yöneticilerin denetimi dışında kendileri, diğer meslektaşlarını denetleyemezler. Mesleğe giriş, belge ve sertifikalarının denetimini yapamazlar. Bütün bunları bürokratlar yapmaktadır (Şahin, 2003: 283).

Öğretmenlerin yukarıda sayılan yetkilerinin olmaması, büyük çoğunluğunun devlet okullarında görev yapmalarından dolayı olduğu söylenebilir. Zira yaklaşık %10'luk bir kesimi özel öğretim kurumlarında, % 90'luk büyük çoğunluk ise devlet okullarında görev yapmaktadırlar. İşte bu büyük çoğunluğun kamuda çalışması, çalışma şartlarını devletin belirlemesine ve devletin gözetim ve denetim yapmasına neden olmaktadır. Bu durum diğer mesleklerde de vardır. Fakat öğretmenlerin büyük çoğunluğunun işvereni devlettir. İşveren büyük oranda devlet olunca durum değişmekte ve denetimin artmasına neden olmaktadır.

Devlet denetimi arttıkça da öğretmenliğin meslekselliği azaldığı söylenmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 38).

5. Meslek Kuruluşları: Bir meslekte, meslek örgütlerinin olması da meslekleşmenin en önemli koşullarından biri olduğu söylenebilir. Bir meslekten, bir işyerinden, bir çalışma alanından ya da aynı tür üretimi yapan kişilerden oluşan örgütlere meslek kuruluşları denilmektedir. Bu örgütler, mesleğe giriş, kabul edilme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim standartlarının, etik ilkelerinin belirlenmesi ve izlenmesi, özlük haklarının korunması, çalışma şartlarının düzenlenmesi ve iyileştirilmesi gibi birçok konuda yetkili olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında, mesleğin sunduğu hizmetin kalitesinin yükseltilmesinden de sorumlu olduğu söylenmektedir (Şahin, 2003: 286).

Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde birçok mesleki kuruluşları ve çeşitli ülkelerde meslek örgütlerini koruyan ve yaşatan federasyon ve konfederasyonlar olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2003: 287).

Ülkemizde de öğretmenler meslek kuruluşları yönünden büyük bir tecrübeye sahip olduğu ve tarihinin 1908'e kadar (Encümen-i Muallimin adı altında) uzandığı vurgulanmaktadır. Fakat mesleki örgütler, 1961 anayasasının tüm çalışanlara sendika kurma hakkı vermesiyle gerçek anlamda kurulmaya başlandığı söylenmektedir. Bu anayasal hakla birlikte 1965'te, Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve ilkokul öğretmenlerini kapsayan İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) kurulmuştur. 1971 yılında, kamuda çalışan memurların sendika kurma hakları ellerinden alındığı belirtilmektedir. Öğretmenlerde bu boşluğu dernek kurma yoluyla doldurarak, Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) ve Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneğini (ÜLKÜ-BİR) kurdukları ifade edilmektedir. Bunların dışında da küçük çapta başka derneklerin kurulduğu tespiti yapılmıştır. 12 Eylül 1980'de yine kamuda çalışan memurların, dernek ve sendika kurma hakları ellerinden alındığı söylenmektedir. (Tezcan, 1985: 328) 1990'lardan itibaren ise, öğretmenler yasal olmayan sendikalar kurmaya başladığı belirtilmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren kurulmaya başlayan, sonra yasal statüye kavuşarak günümüzde varlığını sürdüren başlıca öğretmen sendikaları şunlardır: Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN), Türkiye Eğitim ve Öğretim Hizmetleri İşkolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM SEN), Eğitimciler Birliği Sendikası (EĞİTİM BİR SEN), Aktif Eğitimciler Sendikası (AKTİF SEN). Bunların dışında da küçük çapta başka birçok sendika kurulmuş ve varlığını sürdürmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 39).

Ülkemizde sendikalar ve öğretmen sendikaları, önceden olduğu gibi günümüzde de aynı siyasi gruplarca kurulduğu belirtilmektedir. Bu durum, sendikaların olumlu katkılarının yanında mesleki, kültürel, sosyal ve ekonomik hak menfaatlerini korumaya yönelik çalışmalar yapmaktan ziyade, öğretmenleri siyasi kamplara ayırdıkları ve ideolojik faaliyetlere yöneldikleri gibi mevzularda eleştiriler yapılmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 39). Aynı zamanda öğretmen camiasında, öğretmenlerin tamamının üye olmasının önünde bir sorun olarak gösterilmektedir. 18.10.2012’de kabul edilen Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu’na göre maaş ve ücret, ekonomik ve sosyal haklar gibi konularda bir takım yetkiler verilse de; mesleğe giriş, kabul edilme, hizmet öncesi ve hizmetçi eğitim standartlarının, etik ilkelerinin belirlenmesi ve izlenmesi, çalışma şartlarının düzenlenmesi ve iyileştirilmesi gibi birçok konuda yetkilerinin olmadığı söylenebilir.

6. Hizmet Koşulları: Her meslek kuruluşu, kendilerini ilgilendiren hizmet koşullarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi için gayret gösterdiği belirtilmektedir. Örneğin, terfi ve ilerleme, yükselme imkânları, çalışma odaları, yeterli maaş, ücret, izin, giyinme, konut hizmetleri, üyeleri için asgarî dış görevler gibi maddi ve manevi koşullar gibi alanların iyileştirilmesi için çaba harcamaktadırlar. Bu gibi çabaların öğretmenlik mesleğinde de olduğu ifade edilmektedir (Sarpkaya, 2005: 60).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin, hizmet koşulları yönünden incelendiğinde gelişmiş ülkelerdeki meslektaşlarının sahip olduğu koşullardan çok uzak olduğu söylenebilir. Dolar cinsinden kıyaslandığında, ABD ve Avrupa ülkeleri arasında en düşük maaşı Türk öğretmenlerin aldığı görülmektedir (Sarpkaya, 2005: 60). Örneğin, 1998 yılında İsviçre’de bir öğretmen yıllık 32.391, İspanya’da 25.319, Belçika’da 20.747 dolar alırken Türkiye’de 4.968 dolar ücret aldığı tespiti yapılmaktadır. (Şahin, 2003: 286) Ayrıca, bu ülkelerdeki öğretmenlerin yüksek maaş almalarına rağmen, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında aldıkları maaşın daha düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, ABD’de bir öğretmen yıllık ortalama 24 bin dolar alırken, muhasebeciler 35 bin, mühendisler 37 bin, işletmeciler 40 bin dolar maaş almaktadırlar (Web, Montello ve Norton’dan aktaran Şahin, 2003:285). Diğer mesleklerle göre kıyaslandığında ülkemizde de durum aynıdır. Yine ülkemizde yıllara göre kıyaslama yapıldığında, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan 1960’lı yıllara kadar aldığı maaşla, günümüzdeki maaşı arasında çok çok fark olduğu görülmektedir. Örneğin, bir öğretmenin

1950'deki maaşı ile 25 adet reşat altını alınırken, 1999'da ancak 5-6 adet reşat altını alınabilmektedir (Sarpkaya, 2005: 60).

Maaş ve ücretin yanında kalabalık okul ve sınıfların olması, köylerde çalışma ve bazı temel ihtiyaçların bile karşılanamaması, birçok okulda çalışma yerleri, kütüphane, yeterli araç ve gerecin bulunamaması gibi nedenler, öğretmenlerin hizmet koşullarını olumsuz yönde etkilemekte ve diğer meslek mensuplarına göre dezavantajlı duruma düşürdüğü söylenmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2004: 39).

7. Toplumca Meslek Olarak Tanınma: Bir mesleğin meslekleşme koşullarından bir diğeri de toplumun tamamı tarafından kabul görmesidir. Öğretmenlik mesleğinin toplumlara ve kültürlere göre statü ve saygınlığının değişmesine rağmen, ülkemizde eskiden beri kutsal bir meslek olarak kabul görmektedir. Öğretmenler, Türk toplumunda her zaman örnek kişiler olarak gösterilmiş ve öğretmenlerin saygın bir yeri olmuştur. Bu yönüyle günümüzde de öğretmenlik mesleğinin toplumumuzdaki saygınlığı devam etmesine rağmen, verilen ücretlerin düşük olması, kalabalık okul ve sınıf ortamları ile köylerdeki çakışma zorlukları ve mecburi hizmet zorunluluğunun olması gibi koşullar, lise mezunu gençlerin üniversite tercihlerinde etkili olduğu söylenmektedir (Eskicumalı, 2002: 17). Ayrıca, mesleğe alan dışı mezunların atanması, mesleğe kabulün kolay olması, kırsal kesimdeki ailelerin çocuklarının köyden kurtulma ve geleceğini garanti altına almanın en önemli yolu olarak görmeleri, orta ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının ve daha çok kadınların tercih etmesi gibi nedenler, toplumda öğretmenliğin basit bir meslek olarak algılanmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Sarpkaya, 2005: 61).

Bu gibi olumsuzluklara rağmen, son yıllarda başarılı öğrencilerin başka birçok fakülteye nazaran, iş bulma kolaylığının olması nedeniyle Eğitim Fakültelerini daha çok tercih etmeye başladıkları gözlenmektedir. Bu olumlu gelişme ek önlemlerle kalıcı hale getirilebileceği öngörülmektedir (Sarpkaya, 2005: 61).

Öğretmenliğin, yukarıdaki maddelerde tartışılan meslekleşme koşullarını tam olarak karşıladığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Bunun yanında, öğretmenliğin meslekleşme yolunda önemli mesafeler kat ettiği söylenebilir. (Şahin, 2003: 286).

Öğretmenliğin tam anlamıyla meslek olabilmesi için ilk olarak, öğretmenlerin kendileri ve mesleklerini icra ederken her türlü karar sürecine çok etkili bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır. Okulun ve eğitim sisteminin yönlendirilmesi toplum liderleri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi çeşitli grupların etkisinde olabilir; ancak mesleğin denetimi yalnızca

öğretmenlerin yetkisinde olmalıdır. İkinci olarak, öğretmenler daha kaliteli bir meslek eğitimi istemeliler. Toplum, öğretmenliği orta düzeyde zihinsel beceriye sahip sıradan bir bireyin yapabileceği bir iş olarak gördüğü ve asıl görevleri öğretmenlik olmayan kişilerin ücretli olarak derslere girip öğretmen olarak çalıştığı sürece, öğretmenleri bir profesyonel olarak kabullenmeyecektir. Toplumun, sıradan bir kişi ile öğretmen arasındaki farkı görmesinin sağlanması gerekir. Bunun için öğretmenler, öğretmenliğin kuramsal bilgi temeline sahip olmalı ve bunu mesleklerini icra ederken kullanmalıdırlar. Son olarak, öğretmenlerin bazılarının eğitim konusunda mesleğin icrasında aciz kaldıkları ve bu yönde bir çaba da göstermediklerini bilmemiz gerekir. Bazı öğretmenlerin kendini felsefi, duygusal, bedensel ve ruhsal anlamda işine adanmış, bir yaşam biçimi haline getirmiş, ne kadar iyi yaparsa yapsın tatmin olmayan, sürekli olarak kendini kültürel ve mesleki yönden geliştiren bir anlayışta iken, bazıları ise gelişime ve yenileşmeye ayak direyen, sadece iş olsun diye bu mesleği yapan, eyyamcı anlayışa sahip bir felsefeyi benimsedikleri ifade edilmektedir (Şahin, 2003: 292).

1.4.3.Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

İçinde yaşadığımız dönemde, bilimsel ve teknolojik açıdan çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu yenilik, değişim ve dönüşümler, yeni değer yargılarının, anlayışların, inanç ve kabullerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle değişen ve dönüşen yeni şartlara uyum sağlayacak fertleri yetiştirmek, büyük önem kazanmaktadır. Geleceğin dünyası iyi yetişmiş, her alanda donanımlı insanlar tarafından şekillendirilecek; bu da ancak eğitimle başarılacaktır (Gömleksiz, 2002: 162). Eğitim sisteminin temel elemanlarını da öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki mekânlar ve finans kaynakları oluşturmaktadır. Öğretmen, bu sayılan elemanlar içinde en temel olanıdır. Eğitimin niteliği ve başarısı da büyük oranda o sistemde görev yapan öğretmenlerin niteliklerine ve vasıflarına bağlıdır (Şişman, 2006: 211). Öğretmenliğin kendine özgü nitelikleri olan kutsal bir meslek olmanın yanında, kişisel ve mesleki niteliklere sahip olmayı gerektiren bir meslek olduğu ifade edilebilir.

Kişisel Nitelikler: Öğretmenlik bir sevgi ve hoşgörü mesleğidir. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerini sevmeli, onlarla sıcak, hoşgörülü ve sabırlı ilişkiler kurmalıdır. Öğrencileri arasında ayırım yapmadan, her öğrencinin başarısı için çalışmalıdır. Öğrencileriyle, etkili bir iletişim kurabilmeli, güven verebilmelidir. Beden dilini iyi kullanabilmeli ve etkili bir ses

tonuna sahip olabilmelidir. Espirili, seviyeli, adil ve tarafsız olabilmeli, temiz ve düzgün giyinmelidir (Ergun ve diğerleri, 1999: 77-82)

Empati kurma, eğitim ve öğretimin icrasında başarılı olmak için çok önemlidir. Öğrencilerin istekleri de bu yöndedir. Dolayısıyla öğretmen, öğrencinin yerine kendini koyabilmeli, onların bakış açısıyla olayları değerlendirebilmeli ve bunu öğrenciye hissettirmelidir (Çeliköz, 2004:352).

Öğretmen, insani değerlerinin yanında toplumunun milli, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerini benimseyen; vatanını, milletini ve diğer insanları seven, toplumuyla barışık, belli amaç ve idealleri olan bir anlayış ve yapıya sahip olmalıdır. Öğretmen; öğrencileri, meslektaşları ve çevresiyle birlikte ekip ruhuyla çalışmayı başarabilen, öğrencilerinin ve toplumun mutluluğunu gaye edinen, okumayı, öğrenmeyi, kendini yenilemeyi ve geliştirmeyi prensip edinen, mesleki ve insani mesuliyetini bilen ve yapan bir birey olmalıdır. Fikirlerinde, duygularında, özel yaşamında mütevazı, ölçülü, dengeli bir kişiliğe sahip olmalıdır. Bunun yanında öğretmen, öğrencilerin, duruşunu, bakışını, tutum ve değerlerini, tertip ve düzenini örnek alarak taklit ettiği, kendi kişilikleriyle özdeşleştirdiği, öğrenciler için sağlam bir karakter, bir lider, bir model ve örnek alınacak bir kişiliktir (Eskicumalı, 2002:11).

Meslekî ve kişisel niteliklerin, öğretmenin başarısında tartışmasız bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nitelikleri Gündüz: “Kabul edilebilir bir kişilik, sağlıklı olma, açık fikirlilik, kendine güven, mesleki ve demokratik ideallere bağlılık, liderlik, sürekli öğrenme ve gelişmeye açıklık, yaratıcı düşünme, normalin üzerinde zihinsel yetenek, iyi ahlak, iletişim, sevgi, sabır ve hoşgörü, geçimlilik, esprili, adaletli, tarafsız davranma ve başkalarının yetişmesine katkıda bulunma” (Gündüz, 2005:47) şekilde sıralamaktadır.

Yukarıda sayılan nitelikleri daha da artırmak mümkündür. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Çelikten ve Can, 2003; Sümbül, 1996; Gözütok, 1994:174-175) bu niteliklerin birbirine benzer özelliklerde sıralandığı görülmektedir. Bu niteliklerin etkili ve ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak kabul edildiği söylenebilir.

Mesleki Nitelikler: Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamak ve öğrencilerin öğrenmesine kılavuzluk yapmaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi için genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve becerilere (pedagojik formasyon) sahip olması gerekmektedir (Erden, 1999: 43). Bir öğretmenin, kişilik özellikleri ne kadar ideal olursa olsun, bu nitelikleri kazanamadığı zaman etkili bir öğretmen olmasının imkân dışı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, en önemli görevlerinden biri de öğrencilerin toplumsallaşmasını sağlamak için, toplumsal kültürü öğrencilere aktarmaktır. Bundan dolayı, içinde yaşadığı toplumu ve kültürünü çok iyi çözümlenmeli, ülkesinin tarihini, sosyal, politik ve ekonomik yapı ve işleyişini bilmelidir. Öğrencilerin aileleriyle de iyi ilişkiler kurabilmesi için, görev yaptığı bölgenin yapısını, ailelerin yaşam tarzlarını, gelenek, görenek, norm ve değerlerini iyi bilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Eskicumalı, 2002:13).

Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim görevi yanında, idare ve yönetim görevleri de vardır. Öğretmenler, ülkemizde birçok okulda ve kurumda öğretmenlikle birlikte yöneticilik de yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretmen olacak kişilerin, kanun, yönetmelik ve Milli Eğitim mevzuatını öğrenmeleri gerekir. Öğretmen adaylarının, okul yöneticiliği ve liderlik eğitimi, mali yönetim, öğretmen ve öğrenci kurulları, nöbet tutma, bilişim teknolojilerini iyi kullanma gibi konular hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Eskicumalı, 2002:13).

Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte, topluma ve öğrenci velilerine karşı mesuliyetleri vardır. Öğrencinin akademik başarısında ve sağlıklı bir kişilik gelişiminde, yalnızca okulun ve öğretmenin çabaları yetmez. Öğretmenlerin bu çerçevede, katkı ve yardım almak için okulun çevresindeki kişiler ve öğrenci velileriyle iletişime geçmesi, eğitim ve öğretimin başarısı için çok önemli görülmektedir. Bunun yanında veli toplantıları düzenlemesi, öğrenci velileriyle çocuklarının başarı ve başarısızlık durumlarını paylaşması ve öğrencilerin durumlarını okul dışında da takip etmesi hususu gerekli görülmektedir (Özden, 1999: 13).

Mesleğe ilişkin nitelikleri Gündüz, özet olarak: “Eğitim ve öğretmenlik mesleğinin insan yaşamındaki ve toplumdaki yerini ve önemini anlama, eğitim ve meslekle ilgili yasa ve yönetmelikleri bilme ve bunlara uygun davranma, mesleki inanç ve bağlılık duygusuna sahip olma, mesleğin değer ve normlarına uygun davranma, mesleki kuruluşları tanıma ve destek olma, mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunma, eğitim personeli, öğrenci, veli ve iş çevreleri ile uyum içinde olma” (Gündüz, 2005: 48) şeklinde sıralamaktadır.

Yukarıdaki sayılan özellikleri toparlamak gerekirse, iyi bir öğretmen alanında uzman, bilgisini etkili kullanan ve öğrenciye aktarabilen, derslere zamanında ve hazırlıklı giren, ders konularını iyi aktaran, öğrencilerin kapasitelerini bilen ve dersi onların ilgilerine göre planlayabilen, öğrenciler arasında ayırım yapmayan, başarıyı nesnel ölçebilen, öğrenci psikolojisini anlayan, özgürlükçü kişiliğe sahip, genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip kişi olarak ifade edilebilir. Bunun yanında dersi ve konuları öğrenci merkezli işlemesi, daha çok problem çözme yöntemini kullanması, öğrenciler arasında

rekabet yerine, işbirliğini özendirilmesi, demokratik bir eğitim ortamı sunması, sınıfta yönetici özelliğinden ziyade, rehber olma özelliğini ön plana çıkarması gibi niteliklerde sıralanmaktadır (Gömlüksiz, 2002: 162).

Yukarıda bahsedilen öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, Ülkemizdeki öğretmenlerde düşük düzeyde çıktığı ifade edilmektedir. On dört ilde, öğretmen, öğrenci, müfettiş, okul yöneticileri ve velilerden oluşan 6003 kişi üzerinde MEB'in yaptığı "Öğretmen Profili" konulu araştırmasında; ülkemiz öğretmenlerinin birçok nitelik yönünden yetersiz olduğu ve ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri taşımadığı tespit edilmektedir. Sonucun bu şekilde çıkmasının nedeni olarak: Öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, istihdamı ve hizmet içi eğitim eksikliği; statü düşüklüğü; ekonomik ve hizmet koşullarının yetersizliği gibi nedenler gösterilmektedir. Bu gibi sorunlar, sempozyumlarda, konferanslarda, şura raporlarında ve öğretmen yetiştirmeye yönelik araştırmaların büyük bir çoğunluğunda sürekli olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, problemin kaynağının öğretmenden ziyade, eğitim sisteminden kaynaklandığı varsayılmaktadır (Çeliköz, 2004:358).

Ülkemizde öğretmenin niteliği ve öğretmenlerin meslek hakkındaki görüşleri incelediğinde, ortaya iç açıcı bir sonuç çıkmadığı belirtilmektedir. Zira Gök'ün yaptığı araştırmada çok düşündürücü ve endişe verici bir sonuca ulaşıldığı tespiti yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %18'i ve öğretmenlerin %20'si, öğrenci yeteneğinin iyi bir öğretimle bile gelişmeyeceği düşüncesine tamamen katılmaktadırlar. Yine, öğretim elemanlarının %20'si, öğretmenlerin %19'u ve öğretmen adaylarının %27'si, "Derslerde yetersiz öğrencilerden çok, topluma önder olabilecek yetenekli öğrencilere özen gösterilmelidir." düşüncesine katılmaktadır. Buna mukabil 1950'lerde yapılan araştırmada, her normal bireyin yeteneklerinin, uygun öğrenme ortamları ve uygun öğrenme araç gereçleri ile geliştirilebileceğinin ispatlandığı belirtilmektedir (Gök, 2003: 27).

1.4.4.Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü Ve Rolü

1.4.4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Toplumsal statü; birey, grup veya mesleğin toplumsal bir yapı içerisinde işgal ettiği durum, konum, yer veya pozisyonudur. Toplumsal statünün üç çeşidi vardır: atfedilmiş, verilmiş ve kazanılmış statü. Atfedilen statüde ferдин hiçbir eylem ve katkısı yoktur. Örneğin kadın, erkek, Arap, Türk doğmak gibi... Verilen statü; istekli olma, rıza gösterme ve verilen statünün rolüne uygun davranma olarak ifade edilebilir. Bu statüye sultanlık, karı-kocalık gibi

örnekler verilebilir. Kazanılmış statü ise, kişinin kendi çabasına, niteliklerine, zekâ, kabiliyet, öğretim düzeyi ve bilgi birikimine göre kendi çalışmasıyla elde ettiği bir konumdur. Örneğin, gördüğü bir eğitim sonucu diploma veya sertifika almak; sınav sonucunda müdür olmak, öğretmen, doktor olmak gibi kişinin elde ettiği bir statüdür. İlk ve ortaçağ gibi sanayi öncesi gelişmemiş toplumlarda verilmiş statüler daha çokken, sanayi devrimi sonrası gelişmiş toplumlarda ise kazanılmış statüler daha çoktur (Akyüz, 1991: 201-203; Celken, 1991: 169).

Öğretmenin de toplumda belirli bir statüsü vardır. Öğretmenin statüsü toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Öğretmenler, eskiden genellikle tüm toplumlarda yüksek ve güçlü bir saygınlığa sahiptiler. Ülkemizde de Osmanlı İmparatorluğu döneminde Osmanlı geleneği ve devletin gelenekçi yapısından ötürü, Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda ve hatta 1970'li yıllara kadar, öğretmenlerin statüsü hep yüksek olmuş, ancak daha sonra ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır (Sakaoğlu, 1993: 47; Ergun ve diğerleri, 1999: 95; Erdem, 1999: 35).

Öğretmenin ülkemizdeki statüsü, eğitimin statüsünden de ayrı düşünülemez. Ekonomik ölçülere uymadığından dolayı eğitimin de statüsü düşüktür. Çünkü ekonomistler için önemli olan sermaye, yatırım ve kazançtır. Oysa eğitim, uzun süreli faydası görülen bir yatırımdır ve hemen karşılığı alınamaz, kazancı da hemen hemen ölçülemez. Çünkü onun ekonomik fonksiyonu gizlidir ve ilk bakışta görülmez. Bu da onun statüsünü zayıflatan bir etken olduğu belirtilmektedir (Akyüz, 2001:207).

Öğretmenler son zamanlarda yaşanan, aşağıda belirtilecek çeşitli faktörler nedeniyle, düşük bir statü değerlendirmesine maruz kaldıkları söylenebilir.

19. yüzyılda eğitim çevrelerinde, kadının erkeğe göre statüsü daha düşüktü. Günümüzde de bütün mesleklerde, genellikle kadının erkekten daha düşük bir statüde oluşu hâlâ devam etmektedir. Öğretmenlerde de durum aynıdır. Kadın öğretmenin cinsiyeti, statüsünü düşürmektedir. Bu bağlamda mesleğin değeri, kadının statüsündeki dalgalanmalara bağlı olarak değişmektedir. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de temel eğitim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kadındır. [(2007 yılında Kuzey Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde kadın öğretmen oranı ilköğretimde %85, ortaöğretimde % 61; 2012 yılında ülkemizde kadın öğretmen oranı, okulöncesinde %94,7, ilköğretimde % 52,8, ortaöğretimde %43) (Buyruk, 2014)] Kadınların bu mesleği seçmelerinde; öğretmenliğin çalışma koşullarının anne, eş ve ev kadını rollerine elverişli olması, yarım gün çalışma durumu, yarıyıl

ve yaz tatillerinin çok olması gibi nedenler etkilidir. Bu gibi etkenler de statü düşüklüğüne neden olmaktadır. (Tezcan, 1985: 359) (Tan, 2000: 59)

Mesleki statünün ana ölçütlerinden biri de, tartışmasız maddi gelirdir. Bütün ülkelerde öğretmenler başka mesleklere göre daha az gelir elde etmektedirler. Günümüzde yükseköğrenim görmüş bir öğretmenin maaşı, aynı öğretim görmüş bir doktor, mühendis ve avukattan daha düşüktür. Bu nedenle üniversite tercihlerinde, öğretmenlik bölümleri son sıralarda yer almaktadır. Bunun sebebi statü düşüklüğü, statü düşüklüğünün sebebi de maddi gelir azlığıdır. Öğretmenlerin aldığı maaşın düşük olması, geçim sıkıntısı meydana getirmekte, bu da birçok öğretmenin ek iş yapmasına neden olmaktadır. Düşük ücret almalarının nedeni olarak da meslekte çalışanların sayısının çok olması ve devlet memuru olmalarıdır. Öğretmenler de diğer devlet memurlarıyla aynı statüde görülmekte, bu durum diğer devlet memurlarıyla aynı ücreti almalarına neden olmaktadır (Akyüz, 1991: 208; Eskicumalı, 2002: 18).

Öğrencilerin statüsü ve yaşı da öğretmenliğin statüsünde etkisini göstermektedir. Bazı ülkelerde özel okul, resmi okul gibi farklı okul türlerinin olması, okul statülerinde de farklılığı meydana getirmektedir. Bu okullara giden öğrencilerin statüleri, o okulda görev yapan öğretmenlere de yansımaktadır. Gecekondu bölgesinde görev yapan öğretmenle özel okulda görev yapan öğretmenin statüleri de farklı olmaktadır. Okulöncesi ve ilkokul öğrencilerine ders veren öğretmenler, orta ve lise öğrencilerine ders verenlerden daha düşük statüde kaldığı söylenebilmektedir. Aynı zamanda eğitim verilen grubun yaş ve bilgi seviyesinin düşük olması, bu mesleğin statüsünü düşürmektedir (Erden, 1998: 32; Tezcan, 1985: 359).

Öğretmenlerin toplumsal kökeni de statü farklılığında büyük etkenlerden biridir. Genellikle öğretmenler tüm ülkelerde alt, ortanın altı ve orta gelir gruplarından gelirler ve bu grupların özelliklerini gösterirler. Öğretmenlerin kendileri de orta tabakada bulunmaktadır. Orta tabakada yaşanan psikolojik, sosyal ve ekonomik sorunlar, öğretmen camiasında da yaşanmaktadır. Lise eğitimi kökeni olarak, özel liselerden, Anadolu ve Fen liselerinden gelen öğretmenler yok denecek kadar azdır. Genelde öğretmenlerin anne ve babalarının eğitim seviyesi de düşüktür. Anne-baba meslekleri ise, annelerin ev kadını olması, babaların çiftçi, esnaf, serbest meslek sahibi olması şeklinde yoğunlaşmaktadır. Anne ya da babası tıp doktoru ya da üniversite öğretim üyesi olan öğretmene rastlamak pek mümkün değildir. (Akyüz, 1991: 208; Okçabol ve Gök, 1998: 19).

Öğretmenlerin statüsünü düşüren bir başka unsur, çoğunluğunun devlet memuru ve hükümete bağlı olmalarıdır. Bir meslek sahibi, önemli kararları kendisi alabilmelidir. Ne yazık ki öğretmenlerin hiyerarşik âmirlerine bağımlılığı, bağımsız karar almasının önünde bir engeldir. Gelişmiş ülkelerde de durum aynıdır. Öğretmenlerin, ABD.'de rehberler, müfettişler ve istatistikçiler gibi uzmanlar karşısında etkisiz, kendilerinin karar verme imkânları iyice sınırlanmış bir duruma düştükleri belirtilmektedir. Aynı durum ülkemizde de geçerlidir (Tezcan, 1985: 362).

Ülkemizde öğretmenlerin statüsü, eğitim yönetimine siyasetin girmesiyle büyük darbe almıştır. Bu çerçevede öğretmen, herhangi bir sorunu ile ilgili olarak yöneticiden çok siyasete başvurmakta ve bunun karşılığında mesleki bağımsızlığından taviz vermek mecburiyetinde kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerle çeşitli iktidarlar kendi politik görüşlerine göre sürtüşmelere girmekte ve bu meslekle siyasal iktidar anlaşmazlıkları devam etmektedir. (Sarpkaya, 2005: 62). Son yıllardaki eğitim yönetimine ilişkin yapılan uygulamaların, bu durumu ortaya koyduğu söylenebilir.

Ayrıca, ülkemizde Tanzimat'tan günümüze kadar yaşanan öğretmen yetersizliği nedeniyle, gerekli nitelikleri taşımadan, gerek meslek içinden ve gerek dışardan alınan kimselerin öğretmenlik mesleğine girmeleri, öğretmen kalitesini düşürdüğü gibi toplumsal statüsünün de düşmesine sebep olmuştur. 1974'te resim, müzik, beden eğitimi alanlarında “mektupla öğretim” yoluyla lise mezunları da öğretmen olabilmıştır. Yine 1975 yılından sonra, hızlandırılmış programlarla 1-2 ay gibi kısa bir sürede, kişiler öğretmen olarak yetiştirilmiştir. Bunun gibi daha birçok olumsuz uygulamaları sayabiliriz. Yaşanan bu gibi olumsuzluklar, sıradan herkesin öğretmenlik yapabileceği anlayışını doğurmuş ve teknik uzmanlık gerektiren işlere göre saygınlığını düşürdüğü ifade edilmektedir (Eskicumalı, 2002: 18).

Öğretmenlik mesleğinde kariyer yapma ve mesleki gelişim imkânları sınırlıdır. Bakanlık tarafından öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için kaynak ayrılmamaktadır. Geleneksel olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri devam etmektedir. Ancak bu etkinlikler tüm kesimlerin eleştirilerine maruz kalmaktadır. (Özdemir ve diğerleri, 2004: 45) Bu imkânsızlıklar içinde, son yıllarda öğretmenlerin kendi çabalarıyla lisansüstü eğitime yönelmeleri, memnuniyet verici bir durum olarak görülmektedir.

Yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen, ülkemizde özel okulların hızla artması, eğitime önem veren ve geleceğin eğitimde olduğunu anlayan bir veli grubunun ve kişilerin

sayısının giderek artması sonucunda, öğretmenlik mesleğinin yeniden itibar kazanacağı beklenmektedir (Erden, 1998: 33). Ayrıca çok iyi fakülte ve bölümleri bitirip iş bulamayanların çoğunlukta olduğu günümüzde, öğretmenlik mesleğinin büyük ölçüde istihdam garantisi ve devlet güvencesinde olması dolayısıyla, birçok genç için büyük bir umut kapısı olma durumuna gelmiştir. Bu gibi nedenlerle, daha fazla sayıda öğrencinin ilk beş tercihleri arasında eğitim fakültelerini seçtikleri, dolayısıyla üniversiteye giriş taban puanlarının ve öğrenci niteliğinin yükseldiği görülmektedir. Artık Eğitim Fakültelerine kolayca girilemediği, fakülte bitiren herkesin de öğretmen olamadığı bilinmektedir. 1992’de Öğrenci Yerleştirme Sınavında (ÖYS), öğretmen yetiştiren programları 28.878 öğrenci birinci sırada tercih ederken, bu sayı 1998’de 100.505’e çıkmıştır. Bu gibi gelişmeler de bu mesleğin toplum nazarındaki statü ve saygınlığını arttıracak faktörler olarak değerlendirilmektedir (Eskicumalı, 2002: 17; Öztürk, 2001:250-251).

1.4.4.2. Öğretmenlik Mesleğinin Rolü

Toplumsal rol; bir idari yapıda, bir sosyal grupta veya genel olarak toplumda bir yer, bir mevki, bir pozisyon veya statüye sahip bir kişi, grup veya kuruluştan beklenen davranış şeklidir. Başka bir ifade ile rol, bir yapı içindeki elemanlardan beklenen formel ve enformel davranışlar kombinasyonudur. Bu şekliyle ayırt edici, bilinen bir sosyal mevki etrafında toplanmış davranış hali, biçimleri olarak ifade edilebilir. Yani, hem kişiden beklenen hem de kişinin kendisinden beklediği davranışların toplamıdır. Örneğin, bir aile bireylerinden bazı davranış, görev ve tutumlar beklenir. Bu birey beklenen davranış biçimlerine tabi olduğunda ve onları ortaya koyduğunda rolünü yerine getirmiş olur. Her ferdin analık, babalık işçilik, öğretmenlik gibi birçok rolü vardır (Akyüz, 2001: 204-206; Dönmezer, 1982: 98; Kongar, 1985: 160).

Rolleri, beklenen ve oynanan rol olmak üzere iki türe ayırabiliriz. Beklenen rol, oynamak ve rolün gereklerini yapmaktır. Oynanan rol ise, rolün gereklerinin yapılmadan rastgele davranılmasıdır. Günümüzde çoğalan ve en çok gençleri etkileyen sosyal sorunların çözümünde okuldan, dolayısıyla öğretmenden beklenen katkılar artmaktadır. Öğretmenin de toplumun kendisinden beklediği rolü oynaması gerekmektedir (Ergun ve diğerleri, 1999: 76; Yurdabakan, 2002: 63). Bu bağlamda, öğretmenin eğitim ve toplumsal hayat içerisindeki rollerinin çok fonksiyonlu olduğu bilinen bir gerçektir (Özyurt,1999: 48). Bu çerçevede

öğretmenin rolü, okuldaki ve çevredeki rolü olarak iki grupta incelenebilir. İşte, öğretmenin rolü, bu türlü alt rollerin bir birleşimidir (Tezcan, 1985: 368).

1.Öğretmenin Okuldaki Rolü:

Öğretmenin okuldaki rolü öğrenciye ve idareye yönelik olarak iki grupta toplanabilir.

A. Öğretmenin Öğrenciye Yönelik Roller:

Bilgi Yayıncılık: Öğretmenin, öğrencilere yönelik en önemli rolü, onun bilgi yayıcılığı, yani öğrenmeye aracılık yapmasıdır. Bilgiyi öğrenciye aktarır ve süreci yönetir. Sınıfındaki öğrencilerin akademik seviyesine göre, plan ve program yapar (Sünbül, 2005: 250). Öğretmenin, bu rolünü başarı ile yerine getirip getirmediği, öğrencinin sınavlarının derecelendirilmesi neticesinde ne kadar başarılı olup olmadığıyla anlaşılır Öğrencinin sınav derecesi yükseldikçe, öğretmenin de başarısı artar. Aynı zamanda, diğer öğretmenler, öğrenci velileri ya da toplumda karşılaştığı diğer kişilerle iletişim kurarak, ilişkilerinde hep öğretici ve bilgi yayıcı konumunu devam ettirir (Tezcan, 1997 :368).

Disiplincilik: Öğretmen, okulda ve sınıfta disiplini uygulamak durumdadır. Yanlış hareket eden öğrencileri cezalandırmak, doğru hareketleri ise ödüllendirmek disiplin gereğidir. Öğretmen, eğitim ve öğretim görevinde başarılı olmak için sınıfa hâkim olmak zorundadır. Sınıfı, öğretime uygun bir şekilde düzenleyerek, eğitim ortamını oluşturmalıdır (Tezcan, 1997:369). Ayrıca, disiplinin sosyal hayattaki önemini ve başarının asıl unsurlarından birinin, disiplin ve disiplinli çalışma olduğunu öğrenciye kavratmalıdır. (Sünbül, 2005: 253).

Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen: Öğrencilerin gözünde öğretmen bir yargıçtır. Öğretmenin, öğrencinin geleceği ile ilgili karar vermesi pek sorgulanmaz. Öğretmen öğrenciyi geçirirse o öğrenci geçer, bırakırsa o öğrenci kalır. Böylece öğrencinin başarısını yargılar, performansını değerlendirir. Öğretmen, öğrencilerine göre çok şey bilir. Öğrenci bilmediği her şeyi, en doğru cevabı alacağı inancıyla öğretmenine sorar. Öğretmenin otoritesi vardır ve disiplini korur. Öğrenciler okuldaki arkadaşları hakkında, kendine haksızlık yaptıklarını düşünerek çeşitli şikâyetlerde bulunur. “Bul ve cezalandır” gibi istek ve beklentileri vardır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Sırdaşlık: Öğretmen sırdaştır. Öğrencilerin sırlarını ve mahremiyetini koruyan arkadaşıdır. Bu konuda öğrencilere güven vermesi ve arkadaşça davranması gerekir. Çünkü öğrenciler, kişisel sorunları için öğretmenlere başvurarak, onların öğütlerini dinlerler (Sünbül,

2005: 254). Bu, öğretmenin disiplincilik ve yargıçlık rolüyle biraz çelişse de, bu karşıt rolleri bağdaştırmak öğretmenliğin gereğidir (Tezcan, 1997:368).

Ana - babalık rolü: Öğretmen, aynı zamanda çocuklar için ana-babalık rolünü de iyi oynamalıdır. Özellikle okulöncesi ve ilkokul öğrencilerine, ana-babalık rolü oynamak zorunda kalmaktadır (Tezcan, 1997: 368). Çocuğun giyimi gibi temel ihtiyaçlarına yardım edilmesine ve sevgi, övmek gibi duygusal yakınlıklarla rahatlamasının sağlanmasına, bu kademedeki öğrencilerin ihtiyacı vardır. Bu bağlamda erkek öğretmen baba, kadın öğretmen de annelik rolü oynar (Sünbül, 2005: 256).

Önderlik: Öğretmen, öğrenme sürecini yönetir. Eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşmasında öğrencileri etkileyen ve yönlendiren önder kişidir. Öğretmen, öğrencinin hem öğretim hem de genel davranışlarını denetleyen bir önderdir. Denetler ve yönlendirir. Adaletsiz bir ceza veremez. Öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı bir davranışın aksine bir davranış sergileyemez. Eğer sergilerse önderlik rolünü tehlikeye düşürür (Gündüz, 2005: 45).

Nasihatçılık: Öğretmen, öğrencilere her zaman nasihat eder. Öğrencinin güvenini kazanmaya özen gösterir. Öğrencilerine öğüt vererek, onların iyi bir aile ve toplum üyesi olabilmelerini sağlamak için çaba gösterir. Çocuğun güvenini kazanan öğretmen, çocuğun dünyasına koruyucu olarak girer. Öğretmen bu rolüyle ana-babalara karşı bir konuma girer. Çünkü öğrencilerin ana-babalarının, kendilerine karşı uyguladığı özgürlük kısıtlaması gibi bir takım davranışları, haksızlık olarak görür. Bunu, öğretmenine şikâyet eder. Yine bu rolüyle öğretmen, yargıçlık ve disiplincilik rolleriyle çatışma durumuna düşebilir (Tezcan, 1997:370).

Rehberlik: Öğretmenin öğrencilerini, yetenek ve ilgilerine uyan okulları, programları ve meslekleri tanıtmaya, görgü ve disiplin kuralları hakkında bilgilendirme görevi de vardır. Öğrencinin, kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri içselleştirmesine ve doğru, sağlıklı tercihler yapabilen bir kişi olmasına yardımcı olur (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmen, eğitim ve öğretim yöntemleri hususunda bir uzman olarak görülür. Uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri aktarır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Sınıfta, eğitim yönünden öğrenci ile neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda fikir birliği vardır. Kopya çekmenin, argo ve müstehcen konuşmanın, flörtlülüğün yanlışlığını açıklığa kavuşturur. Bilinen davranışlar bakımından öğrenciler, öğretmenlerin kendileriyle bütünleşmelerini beklerler (Tezcan, 1997:370).

Toplumsallaştırma: Öğretmen, çocuğun okul içinde toplumsallaşmasını sağlayan en önemli unsurlardan birisidir. Toplumun kültür ve değerlerini, tarihi geçmişini, politik, sosyal

ve ekonomik yapı ve işleyişini, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeleri takip ederek öğrencilere aktarır. Bu görevi, dersi sırasında yerine getirir (Eskicumalı, 2002: 20).

Yukarıda sayılan öğretmen rolleri yanında, günümüz bilgi toplumunun meydana getirdiği okul kültüründe, öğretmenlerin yeni roller ve görevler üstlenmesi bir zorunluluk halini alacaktır. Öğretmen, çok hızlı bilimsel gelişmeler karşısında sürekli bilgilerini güncellemek, bilginin eğitimsel değerinin farkında olmak, ona ulaşma konusunda da etkili bir rehberlik yapmak zorundadır (Numanoğlu, 1999, 346).

Öğretmenler değişik kültürlerden gelen, sosyal yönden zayıf öğrencilerin öğrenmelerini başarabilmelidir. Öğrencilerin kimliklerine ve kültürlerine saygı duymalı, çeşitli kültür ve yaşantıdan gelen öğrenciler arası farklılıkları uzlaştırmayı ve bunlar arasında olabilecek çatışmaları, barışçıl yollarla çözebilmeyi başarabilmelidir. Bunun için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donanmış olmaları gerekmektedir (Yurdabakan, 2002, 64).

Bilgi toplumunda öğretmenin temel rolü, öğrencideki girişimci ruhu körelten, kendi kendine öğrenme becerisi geliştirmesine ve eğitim sürecinde yetenekleri doğrultusunda ilerlemesine engel olan, öğretmeni merkeze alarak anlatan ve aktaran, öğrenciyi ise pasif konuma düşüren metot ve teknikten; öğrenme ortamının merkezine öğrenciyi alarak, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bundan nasıl yararlanılacağını uygun ortamlar hazırlayarak öğreten konuma getirmelidir. Bu da öğrenci için, öğrenmeyi öğrenmek anlamına gelir. Ancak burada öğretmen, öncelikle öğrencisini iyi tanımalı, temel bilgiyi öğrenciye kazandırabilmeli, onun öğrenme düzeyine uygun öğrenme ortamı hazırlamalı, öğrenmeyi öğrencisine kolaylaştırarak onu doğru yönde yönlendirmelidir (Doğan, 1997: 9; Numanoğlu, 1999; 347).

B. Öğretmenin yöneticiler bakımından rolleri:

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim görevi yanında, idare ve yönetim görevleri de vardır. Bu yönüyle öğretmenler mevzuatı da iyi bilmelidirler (Eskicumalı, 2002: 13). Okullarda idare ile öğretmenler arasında amir-memur ilişkisi vardır. Bu ilişkiler, diğer bürokratik kurumlarda olduğu gibidir. Müdür ve öğretmenin, yasal ve informal olarak karşılıklı rolleri vardır. Okul müdürü, öğretmenin hiyerarşik amiridir. Öğretmen, yönetmeliklerde ve yasalarda belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. İdareci genellikle, emir veren ve tavsiye eden, öğretmen ise emir alan ve yapan kişidir. Öğretmen, okul müdürünün isteklerini yerine getirir. Öğretmen, eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli işlemlerde karar sürecine katılarak, yönetici ile işbirliği yapmak zorunda kalır. Öğretmenin karar sürecine katılması, okulun iklimini, personelin moralini önemli derecede etkiler. Yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumları,

öğretmenlerin meslekte mutlu veya mutsuz oluşlarını önemli derecede etkilemektedir (Tezcan,1997:370-371).

Okul yöneticiliği, ülkemizde ayrı bir uzmanlık dalı olmadığı için öğretmen ve okul müdürü meslektaşdır. Çünkü yöneticiler de aynı zamanda öğretmendir. Bundan dolayı yöneticilik ve öğretmenlik görevleri iç içedir. Bu iki rol birbirinden ayrılmadığı için, yöneticilik görevleri bakımından olumsuz olmaktadır (Tezcan,1997:370-371).

2. Öğretmenin Çevresel Rollerini:

Öğretmenin çevresel rollerini de şu şekilde özetlenebilir:

Çevre Kalkınmasına Katılma: Öğretmen, düşünsel ve önderlik yönünden çevre kalkınmasına katkı yapar. Çevreyi düzenlemesinin yanında, çevrenin bir üyesi olarak örnek oluşturur. Bu yön bir bilim adamı, bir sanatkâr olarak davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen bu rolünü, okul dışında gerçekleştirebileceği gibi, eğitim ve öğretim ortamı içerisinde de gerçekleştirebilir (Sünbül, 2005: 255). Öğretmenler özellikle kırsal alanda, görev yaptıkları bölgenin en bilgili ve en deneyimli kişileri arasında kabul edilir. Ülkeyi, toplumu ve sosyoekonomik hayattaki olgu ve olayları, gelişmeleri anlamada çevresindeki bireylerin lideri, rehberi konumundadır. Toplumun yaşam kalitelerinin yükseltilmesine yaşantısı ile örnek olur. Okulda öğretim esnasında ve çevrede bilgi yayıcılığı ile toplumsal reformcu rolünü ön plana çıkarmış olur (Gündüz, 2005:46).

UNESCO'nun 45. Uluslararası Eğitim Kongresinde yer alan ve kabul edilen temel önerilerden biri de, öğretmenlerin, gelişimin bütün aşamalarında kilit roller oynadığı gerçeğidir. Bu bağlamda değişim ve reform süreçlerinde daha aktif rol almaları sağlanmalıdır (Güven, 2001).

Öğretmen Çevrede Önderdir: Öğretmenin bu rolü çevre kalkınmasına önder olma, yönlendirme ve aydınlatma rolü ile örtüşmektedir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Öğretmenin, görev yaptığı çevrede grup ilişkileri içinde bulunması gerekir. Toplumumuzda var olan sağlık sorunları, bayındırlık, tarım, gençlik grupları önderliği, boş zamanların değerlendirilmesi, yurttaşlık haklarının kazanılması ve geliştirilmesi, yoksulluğun ortadan kaldırılması, hayırseverlik ve yardım duygusunun kazandırılması, gönüllü kuruluşlara üyelik, sivil toplum örgütleri içerisinde yer alma ve faaliyette bulunma, sanat ve spor etkinliklerine katılma gibi konularla ilgilenir ve önderlik yapar. Özellikle kırsal alanda öğretmen bu rolünü daha aktif bir şekilde yerine getirir (Tezcan, 1997: 371).

Öğretmenin bu misyonu, Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Atatürk ve dönemin milli eğitim bakanları tarafından yapılan konuşmalarda dile getirilmiştir. Bu konuşmalarda öne çıkan vurgu “halkı aydınlatmak, yeni nesli yetiştirmek, cumhuriyeti yaşatmak” olmuştur. Bunun uygulayıcıları öğretmenlerdir ve amacı yeni rejimin ve devrimlerin kökleşmesini sağlamak, halkı eğitmektir. Çünkü öğretmenler, değişimin yaşandığı geçiş dönemlerinde var olan değerleri kaybetmeden, yeni değerleri benimsemeleri ve yaymaları için halka anlatmakla ve aktarmakla seçilen ve görevlendirilen aydınlar grubudur (Özdemir ve diğerleri, 2004: 68-69). Bu dönemde bu kadar önemli sorumluluk yüklenmesinin nedeni, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ve kırsal kesimde, halkın içine olan ve halkı etkileyecek olan hemen hemen tek aydının öğretmenler olduğunun görülmesidir.

Ahlaki Değerlerin Savunulması: Öğretmenin bir diğer rolü de ahlaki değerlerin savunulmasıdır. Genellikle kendileri köken olarak alt ve orta sınıftan geldiklerinden dolayı, orta sınıfın değerlerini benimsemişlerdir. Toplumun beklentisi de öğretmenin bu sınıfın değerlerine sahip çıkması ve savunmasıdır. Ana-babalar, davranış bakımından, çocukları için öğretmenin kendilerinden daha iyi bir model olduğunu düşünürler (Gündüz, 2004: 46). Öğretmen dürüsttür, yumuşak karakterlidir, mütevazıdır, sorumluluk duygusuna sahiptir, ihtiyatlıdır. Bazı velilerin sigara, kumar gibi kötü alışkanlıklarından dolayı çocuklarının kendilerini taklit etmemeleri ve öğretmenlerini örnek almaları için, bu alışkanlıkların öğretmenlerde olmamasını isterler. Toplumun bu beklentisinin bilincinde olan öğretmen, hal ve hareketlerini, yaşam tarzını buna göre şekillendirir (Tezcan,1997:279).

Butroyd’un, öğretmenlik rolünün ahlaksal yapısını çözümlenmeye yönelik ve öğretmenlerin eğitsel değer yargılarını inceleyen araştırmasında; temel olarak öğrenci davranışlarına odaklandıkları, gelecekle ilgili bir vizyonlarının olmadığı ve yaptıkları işi paylaşılan bir değerler sistemi olarak gördükleri sonucuna vardığını belirtmektedir (Esen, 2004:26).

Toplumsal Yabancılık: Bu rol, öğretmenin toplumdaki olayların kökenlerine müdahale etmemesi, tarafsız olması, diğer insanlardan farklı olması biçimindedir (Gündüz, 2004:45). Öğretmen, toplum tarafından sadece çocukların eğitimiyle ilgilenen yönüyle bilinir. Zamanının büyük bölümü, öğrenciler arasında, genellikle sınavlar, oyunlar, okul törenleri gibi etkinliklerle geçer. Bu bakımdan yetişkinlerle arasında mesafe olmakla birlikte, disiplincilik yönü dolayısıyla çocuklarla olan ilişkilerinde de bir mesafe vardır. Dolayısıyla toplumla arasında her zaman bir mesafe vardır. Toplumun hemfikir olmadığı siyasi ve ekonomik

konularda, bir devlet memuru olarak tarafsız kalması beklenir. Ayrıca objektif olması için, öğrenci velilerini tanımaması ve yerel sorunlara katılmaması gerekir. Toplumsal yabancılaşma rolünün oluşmasında bir başka faktör de belirli bir bölgede sürekli bulunmayıp, tayin olmaları nedeniyle bir toplulukta geçici olarak bulunmalarıdır. Bu yüzden buldukları yeni çevreye yabancıdırlar. Çünkü yeni bir çevreye alışmak yıllar alır. Bu durum veliler ve öğrenciler tarafından bilinir. Bu da çevrenin öğretmene bakış açısında önemli bir etken olmaktadır (Tezcan, 1997: 372).

Kültürlü Bir Kişi Olarak Öğretmen: Toplum nazarında öğretmenin, sıradan bir kişiye göre daha zarif, kibar, ince, beğenilen, zevkli, daha çok okuyan, söylediklerine itibar edilen, dış görünüş bakımından güzel giyimli, oturaklı ve ciddi olması beklenir. Maddiyattan daha çok sanatla, edebiyatla, müzikle ilgilenmesi gerekir (Tezcan, 1997: 279).

Aronowitz ve Giroux öğretmenleri, yaptıkları işi biçimlendiren, nesnel koşullara öznel ve bilinçli yanıtlar veren “toplumsal entelektüeller” olarak tarif ettikleri belirtilmektedir (Esen, 2004:28).

Öğretmenlerin sanatçı kişilikleri, kültürel birikimleri ve güzel sanatlara olan ilgilerinin bazen öğretici kimliğinin önüne geçtiği görülmüştür. Ülkemizde de Ziya Gökalp ve Reşat Nuri Güntekin gibi birçok örnekleri vardır. Bu kişiler, mesleklerinin yanında daha çok edebi ve sanatçı kimlikleri ile tanınmaktadırlar (Akyüz, 1978: 16).

Yeni Düşünceler Önderidir: Öğretmen araştıran ve gerçeği arayan kimsedir. Bu rol daha çok öğretim üyeleri için geçerli olsa da bugün ABD’de öğretmenler arasında, toplumun değer ve ideallerini araştıran, formüle eden önderler ve toplumun sürekli gelişmesine çalışan kimseler olması gerektiği hakkında bir gelenek oluşmuştur. Öğretmen yaşadığı çağı aşması gereken bir kişi rolündedir (Tezcan, 1997:373-374).

Çağımızdaki ekonomik, sosyal, teknolojik ve kitle iletişim araçları alanındaki hızlı değişimler tüm dünyayı etkilediği gibi, toplumsal ve eğitimsel kurumları da etkilemektedir. Bu değişim karşısında eğitim sistemleri de kendilerini yeniden oluşturma ihtiyacı duymaktadırlar. Hızla ilerleyen teknolojinin neticesinde, öğretmenlerin yerini bilgisayar ya da diğer eğitimsel araçların alacağı savı gibi nedenlerle, değişimin önemli kurumlarından biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin rolleri de, günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Toplum öğretmenlerden gün geçtikçe daha fazla şeyler beklemeye başlamıştır. Niteliği gereği toplum ve dünya değiştikçe öğretmenin rolleri de artmaktadır. Öğretmenlerin en temel ödevlerinden birisi sürekli kendilerini, rollerini geliştirme ve artırmaya yönelmeleri,

rollerinin hızla değiştiğinin bilincinde olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımından, sosyal ve siyasî süreçlere kadar uzanan geniş bir yelpazede, çağın gereklerine göre kendilerini yetiştirme ve hizmet sonrasında da bilgilerini yenileme gibi bir sorumluluğu ifa etmeleridir (Güven, 2001).

1.4.5.Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde, çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşunu ve gelişimini bilmek, öğretmen adayı öğrenciler ve öğretmenler için, öğretmenlik mesleğinin tarihi seyri içinde bugün geldiği seviyenin ve gelecekte olması gereken yerin bilinmesini, profesyonel bir meslek olarak kabul görmesini ve güçlü bir meslek bilincinin gelişmesini sağlayabilir. Ayrıca, eğitim öğretim süreci içinde, öğretmen ve eğitimde yaşanan problemlerinin anlaşılması ve eğitim sisteminde yaşanan belli başlı problemlerin çözümüne ilişkin, ipuçları ve çözüm yolları bulunması noktasında önemli olduğu dile getirilmektedir (Akyüz, 2010: 3).

Türk eğitim tarihinde, örgün eğitim kurumlarında görev yapan medrese sisteminde yetişen ilk öğretmenler, sübyan mekteplerinde “muallimler” ve medreselerde görev yapan “müderrisler” dir (Duman, 1991: 11). Çağdaş anlamda öğretmen yetiştirmenin tarihi Tanzimat döneminde ortaya çıkmıştır. Rüştüye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk kez bir öğretmen okulu, İstanbul’un Fatih semtinde 16 Mart 1848 tarihinde “Darülmualimin-i Rüşdi” adıyla açılmıştır. Öğretim süresi 3 yıl olan bu okullar, yalnızca erkek öğretmen yetiştiriyordu (Koçer, 1987:56). Bu okuldan sonra, sübyan okullarına öğretmen yetiştirmek için “Darülmualimin-i Sıbyan” adında İstanbul’da bir öğretmen okulu kurulmuştur. Başlangıçta öğretim süresi 1 yıl olan bu okul, 1874’te 2 yıla çıkarılmıştır. İlk kez 1858 yılında açılan kız ilkokulları ve kız rüştüyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için, 1870’te öğretim süresi üç yıl olan “Darülmualimat’ın Sıbyan” açılmıştır. Sadece İstanbul’da birer tane olan öğretmen yetiştiren okullar, II. Abdülhamit tarafından sayıları çoğaltılarak taşraya yayılmıştır (MEB, 1995: 12-13)

1923’te, cumhuriyetin ilk yıllarında, Osmanlı İmparatorluğu’ndan 4894 İlkokul, 341,941 öğrenci ve 10.238 öğretmen; 72 ortaokul, 5905 öğrenci ve 796 öğretmen; 28 lise, 1241 öğrenci ve 513 öğretmen miras kalmıştır (Oğuzhan’dan aktaran Akpınar, 2002: 115), (Akyüz, 2010: 350). 10.102 ilkokul öğretmenin eğitim alarak geldiği kaynaklar şunlardır: 378’i kadın ve 2356’sı erkek olmak üzere toplam 2734’ü öğretmen okullarından gelmiş, 1357’si yalnız ilkokulu bitirmiş, 711’i medreseden ayrılıp doğrudan öğretmen olmuş, 152’si

düzensiz eğitim görmüş ve 2107'si hiç öğretmenlik yapmaması gereken kişilerdir. Mesleğe girişte karşımıza çıkan bu olumsuz uygulamaların, bu mesleğe nasıl zarar verdiği ve mesleğin statüsünde nasıl onarılamaz yaralar açtığı, günümüzde de açıkça görülmektedir. (Akyüz, 2010: 380).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiren başlıca okulların gelişim seyri şöyle olmuştur:

1.4.5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Cumhuriyetin temel problemlerinden birisi eğitimidir; eğitimin de en büyük problemi öğretmenlerin yetiştirilmesi konusudur. 40 bin köyden 35 bininde okul ve öğretmen yoktu. Okulu olan köylerin bazılarında da öğretim süresi ancak üç yıl olmuştur (Akpınar, 2002: 116). 1926'da çıkarılan 1989 sayılı "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile şehir için Muallim mektepleri ve köy için de Köy Muallim Mektepleri olmak üzere iki tip öğretmen okulu kurulması kararlaştırıldı (MEB, 1995:15). İlki 1926'da, üç yıl süreli olarak Denizli'de açılmıştır. Daha sonra köy öğretmen okullarının sayısı, Kayseri başta olmak üzere giderek artmıştır. 1926'dan itibaren ilk Muallim mektepleri ile Köy Muallim mekteplerinden öğretmen yetiştirilmiştir (Şişman,1999:21). Bu mekteplerin öğrenim süresi, 1932-1933 öğretim yılında, ilk üç yıl, ortaokul programlarının uygulandığı ilk devre; son üç yıl ise mesleki devre olmak üzere, toplam 6 yıla çıkarıldıktan sonra, 1933-34 yıllarında kapatılmıştır. Bu dönemde, pek çok insanın köyde yaşadığı ve bunların pek çoğunun okur-yazar olmadığı gerçeğinden yola çıkılarak yapılandırılan köy muallim mektepleri, nitelik ve nicelik olarak yetersiz kaldığından ve gerekli koşullar oluşturulmadan açılmış olmasından dolayı, bu ihtiyaca cevap verememiştir (Pehlivan, 1992:14).

Bu dönemde ülke nüfusunun büyük çoğunluğu (yaklaşık %80) köylerde yaşamaktaydı. Köylerin, üretici olarak genç Cumhuriyetin kalkınmasına yardımcı olması gerektiğinden; köy şartlarına uyum sağlayacak, Cumhuriyetin değerlerini köye taşıyıp bu değerlere sahip kuşakları yetiştirecek ve köyü kalkındıracak öğretmenleri yetiştirmek için yeni okulların açılmasına karar verilmişti. Küçük köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla,1936'dan itibaren 8 ay süreli öğretmen kursları açılmıştır. İlki 1936'da Eskişehir Çifteler Çitliğinde "Öğretmen Kursu" olarak açılmıştır. Daha sonra yine birincisi Eskişehir Çiftelere bağlı olarak, ikincisi İzmir Kızılçullu'da, üçüncüsü ise Edirne Karaağaç'ta "Köy Öğretmen Okulu" olarak açılmıştır. Bu kurslara, askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapan köy

kökenli adaylar alınıyordu. Bu Süreç ilkin bağımsız, sonra Köy enstitülerine bağlı olarak 1946'ya kadar devam etmiştir. 1937 yılında çıkarılan “Köy Eğitim Kanunu” ile Köy Eğitim Yurtları açılmıştır. 17 Nisan 1940'ta, 3803 sayılı Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu çıkarılarak Köy Enstitüleri kurulmuştur (Sarpkaya, 2005:65; MEB: 1995:16).

Birçok imkânsızlıktan dolayı köylerde sağlık, beslenme, yol, aydınlanma ve eğitim gibi sorunlar vardı. Ülkenin kalkınması için köylere ulaşıp bu sorunların çözülmesi, köylünün ağa baskısından ve geri kalmışlıktan kurtarılması gerekiyordu. Bu sorunları çözecek unsur olarak öğretmenler görülüyordu; bu öğretmenleri yetiştirmek için de köy enstitüleri kuruldu. Bu enstitülere zeki köy çocukları alınarak onlara tarım, hayvancılık, giyim, sağlık, beslenme, bina ve yol yapımı ile ilgili dersler uygulamalı olarak verildi. Bu uygulama eğitimlerinin yanında Türkçe, tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, biyoloji, müzik, resim, beden eğitimi, folklor ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili dersler de veriliyordu. Dersler ezberden uzak, hem kuramsal hem de uygulamalı olarak, yaparak ve yaşayarak öğretilirdi. Her öğrenci bir müzik aleti çalmak, halk oyunları oynamak, köyündeki şarkı, türkü, ağıt, masal, hikâye, bilmece ve atasözlerini derlemek zorundaydı. Öğrenciler kendi okullarını ve yollarını yaptılar. Elektrik santrali kurup okulu ve çevreyi aydınlattılar. Erkek öğrenciler tarım ve hayvancılık yaparak kendi yiyeceklerini ürettiler. Kız öğrenciler kendi giysilerini diktiler. Okul araç-gereçlerini kendileri yaparak devlete yük olmadılar. Demokratik bir okul ortamı oluşturdular. Okulu her hafta seçilen “Öğrenci Konseyi” yönetirdi. Faaliyetler raporlaştırılıp okul personeline sunulurdu. Özetle bu okullar hem çağdaş, hem demokratik hem de Cumhuriyetin değerlerini yerine getiren okullardı. Köylünün uyanmasını, kalkınmasını, medenileşmesini istemeyen siyasetçi ve ağaların baskısıyla; sayıları yirmi biri bulan, ülkemiz ve eğitim kurumumuz için büyük kayıp olacak olan bu okullar, 1954'te çıkarılan 6234 sayılı kanunla, öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiş ve sonuç olarak Köy Enstitüsü uygulamasına son verilmiştir (Sönmez, 2003: 24-25).

Öğrenci alımında %75'inin köy ilkokullarından mezun olma şartı getirilen İlköğretmen okulları, ilkokul üzerine altı ve ortaokul üzerine 3 yıl öğrenim sürelidir. (M.E.B: 1995:17).

Bakanlar Kurulunda kabul edilen 5 Ekim 1972 tarih ve 5/5173 sayılı Milli Eğitim Reformu Stratejisinin “Öğretmen Yetiştirilmesi” başlıklı bölümünde “Öğretmenlik, her tür ve kademedeki okul için ihtisas isteyen bir meslektir. Bu mesleğe hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır. Öğretmenlik görevi bu şekilde yetişmiş olanlara

verilmelidir.” (Ataünal, 1994:47) kararı ile, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 18 Mart 1970 tarih ve 44 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki (METK.) “Hangi öğrenim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri esastır.” maddesi esas alınarak, 1974–1975’ten itibaren ilköğretmen okulu, “öğretmen liselerine” dönüştürülmüştür (Binbaşıoğlu, 1995:21). Bu okulların liseye dönüştürülmesiyle birlikte, öğretmen yetiştirme işi, 16.04.1973 tarih ve 1739 sayılı METK’nin 43.hükmü gereğince, lise üstüne 2 yıllık yüksek öğrenim veren eğitim enstitülerine bırakılmıştır (Ergun ve diğerleri, 1999: 105; Pehlivan, 1992:36).

Eğitim enstitüleri, 1975’ten itibaren üniversite seçme sınavlarına göre ön kayıtlı öğrenci alması nedeniyle, hiçbir programa yerleşemeyen en düşük puanlı öğrencilerin girdiği okullara dönüşmüştür. Dönemin iktidarlarınca sempatican, militan yetiştirme ve rant sağlama gibi zarar veren uygulamalar nedeniyle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığından çok şey kaybettirilmiş olup, etkileri günümüzde de sürmektedir (Ergun ve diğerleri, 1999: 105, 106).

2547 sayılı YÖK yasasıyla öğretmen yetiştirme görevi MEB’den alınarak YÖK’e verilmiş ve “Eğitim Enstitüleri” adı, “Eğitim Yüksekokulu” olarak değiştirilmiştir. 18–22 Temmuz 1988’de toplanan 12. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların uygulamaya dönüştürülmesi gereği, 24 Aralık 1986’da YÖK’e sunulan yazıda, ilköğretmenlerinin lisans düzeyinde eğitim görmelerinin gerektiği belirtilmiştir. 1989–1990 öğretim yılından itibaren bağımsız olan eğitim yüksekokullarının öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri bünyesine alınarak “sınıf öğretmenliği” bölümüne dönüştürülmüştür (Ataünal, 1994: 71-72).

1997-1998 öğretim yılında uygulamaya başlayan sekiz yıllık zorunlu eğitim nedeniyle, ilköğretim kurumlarındaki sınıf ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, 1998’de eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sürecinde getirilen yeniliklerle sınıf öğretmenliği bölümleri, ilköğretim bölümlerine bağlı sınıf öğretmenliği ana bilim dallarına dönüştürülmüştür (Özdemir ve diğerleri, 2004:43) .

1.4.5.2.Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Osmanlı İmparatorluğundan gelen ilköğretim okullarının ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar, lise ile birlikte ortaokullarda da öğretmenlik yaptığından dolayı, doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu (Dursunoğlu, 2003:5). Bu nedenle ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı doğmuş ve

nihayetinde 1926'da Konya'da "Orta Muallim Mektebi" açılmıştır. Sonra bu okul, 1927–1928 öğretim yılında Ankara'ya taşınmıştır. Okulun öğrenim süresi ilk iki yıl hazırlık, kalan süre ise meslek eğitimi olmak üzere üç buçuk yıldır (Şişman, 1999:25). Bu okula 1929'da Sosyal, Matematik ve Fen bilimleri eklenerek "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" ismi verilmiş ve 1932'de öğrenim süresi dört yıla çıkartılarak Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri eklenmiştir. 1935'lerde de Müzik bölümü eklenerek "Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü" adını almış ve nihayetinde "Gazi Eğitim Enstitüsü" adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. 1940'lı yıllardan sonra Yabancı dil ve özel eğitim bölümleri eklenmiştir. 1967'de tüm bölümleri üç yıla, 1978'de ise tekrar dört yıla çıkarılarak "Gazi Yüksek Öğretmen Okulu" ismi verilmiştir. En sonunda Gazi Eğitim, 1982'de kurulan Gazi üniversitesine adını vermiş, bu üniversitenin içinde Gazi Eğitim Fakültesinin temelini teşkil etmiştir (Dursunoğlu, 2003:5; Ergun ve diğerleri, 1999: 106-107).

Gazi Eğitim Enstitüsünün kapasitesinin, ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, 1946'dan sonra öğrenim süresi üç yıl olan yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Dursunoğlu, 2003:5). 1969'a kadar sayıları 10'u geçememiş ve 1977-1978'de 18'i bulmuştur. 1978-1979 öğretim yılından sonra sayıları azaltılmış, programları lise öğretmeni yetiştirebilecek şekilde dört yıl olarak düzenlenmiş ve bu okullara "Yüksek Öğretmen Okulları" denmiştir (Akyüz, 2004:350). Bu kurumlar 20.07.1982'de eğitim fakültelerine dönüştürülüp üniversitelere bağlanmıştır (Ergun ve diğerleri, 1999: 106-107).

Ülkemizde genelde ortaokul öğretmenlerinin eğitim enstitülerinden, lise öğretmenlerinin ise Yüksek Öğretmen Okulları ve Fen Edebiyat Fakültelerinden yetişmesine rağmen, ihtiyaca göre bunlar arasında karşılıklı geçişler olmuştur (Şişman, 1999:26).

1.4.5.3.Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet sonrası dönemde, liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamada Yüksek Öğretmen Okullarıyla, üniversitelerin Fen Edebiyat Fakülteleri temel kaynaklar olmuştur (Şişman, 1999: 27).

Orta öğretime öğretmen yetiştirme işine, 1891'de kurulan Darümuallimin-i Aliye'nin devamı olan ve 1924'te "Yüksek Muallim Mektebi" adını alan bu okulla başlanmıştır. Bu okul 1930'lardan sonra "İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu" adını alarak 1956'ya kadar liselere öğretmen yetiştiren tek kurum olmuştur. İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu yetersiz

kalınca, 1959'da Ankara'da ve 1964'te İzmir'de "Yüksek Öğretmen Okulu" açılmıştır. Öğretim biçimi İstanbul Yüksek Öğretmen Okuluyla aynı olmasına rağmen, öğrenci kaynağı İlköğretmen okullarıydı. 1978'de öğrenci kaynağı olan İlköğretmen Okullarının öğretmen lisesine dönüşerek lise mezunu vermesi, o yıllarda üniversitelerin formasyon dersleri vermeye başlaması ve ideolojik şiddet olaylarının artması gibi nedenlerle bu okul kapatılmıştır. Ayrıca aynı yıl 3 yıllık Eğitim Enstitülerinin öğrenim süresinin 4 yıla çıkartılmasıyla ve sayılarının 10'a indirilmesiyle "Yüksek Öğretmen Okulu" adını aldı. Bu okullar branşlaşmaya giderek liselere de öğretmen yetiştirmiştir (Akyüz, 2010:387-388).

1982'ye kadar öğretmen yetiştirme görevi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uhdesinde olmuştur. 20.07.1982'de 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile yüksek öğretmen okullarından bazıları eğitim fakültelerine, bazıları da eğitim yüksekokullarına dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır (Şişman, 1999:27).

1.4.5.4.Öğretmen Yetiştiren Diğer Kaynaklar

Öğretmen yetiştirmede yukarıda tarihsel sürecini verdiğimiz öğretmen okulları yolu dışında da çeşitli uygulamalara başvurulmuştur. Bu uygulamalardan öğretmenlik formasyonu uygulamasının, ciddi olarak yapıldığında yararlı olabileceği düşünülse de aşağıda değineceğimiz diğer uygulamaların acele, iyi planlanmadan, nitelikten çok nicelik düşünülerek ve bazen de siyasi amaçla yapılmasının, bu mesleğe zarar verdiği düşünülmektedir. Mesleğin profesyonelleşmesine ve saygınlığına darbe vurduğu görülmüştür (Akyüz, 2010: 390).

Yedek Subay Öğretmenler;

Lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksekokullardan mezun olmadan ayrılan kişilerin, 11 Ekim 1960'da çıkarılan kanunla bir kurstan geçirilerek, askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmaları sağlanmış ve 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla, isteyenler sürekli öğretmenliğe geçmişlerdir (Kaya, 1974:399-400).

Vekil Öğretmenler;

5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçirilerek, ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlar öğretmen olarak ilkokullara, lise ve üstü mezunları ise orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır (Akyüz, 2010: 390).

Öğretmenlik Formasyonu;

Milli Eğitim Bakanlığı, 1979 ve 1980 yıllarında, çeşitli fakültelerden mezun olanlar için belirlediği bir pedagojik formasyon programını tamamlayanlara öğretmenlik hakkı tanımıştır. 1998-1999 Öğretim yılında, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından tüm formasyon programları kaldırılmıştır (Ergun ve diğerleri, 1999: 110).

Askerliğini Öğretmen Olarak Yapanlar;

19 Aralık 1987 tarihinde yayınlanan yönetmeliğe göre,

a)Yedek subaylığa hak kazanıp da öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş ya da mesleği öğretmenlik olanlar,

b) Mesleği öğretmenlik olup askerlik görevini er olarak yapanlar, uygun niteliği taşımak ve istekli olmak şartı ile yüksekokul ya da lise ve dengi okul mezunları arasından öncelik sırasına göre tespit edilerek temel askerlik eğitimleri sonunda kalan sürelerini Milli Eğitim Bakanlığının emrinde öğretmenlik yaparak tamamlarlar (Akyüz, 2010:391).

Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme;

Özellikle Eğitim Enstitülerinde, 1975'ten sonra siyasi ve ideolojik olayların artması sonucunda, binlerce öğrenci okullarına devam edememiş ve öğretim normal sürecinde yapılamamıştır. Bu durumun çözümü için “hızlandırılmış eğitim” adı altında öğretmen yetiştirme uygulaması başlatılarak, on binlerce gence öğretmenlik diploması verilmiştir. Bu tür çalışmalar, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmüştür (Ergun ve diğerleri, 1999: 110).

Barış Gönüllüleri;

1962'den itibaren “Barış Gönüllüleri” adıyla ABD'den gelen 1200'den fazla uzmanın çoğu, 1970'li yıllara kadar eğitim kurumlarında İngilizce öğretmenliği yapmıştır (Akyüz, 2010: 390).

Mektupla Öğretmen Yetiştirme;

1974 yılında bütün lise mezunları arasından 46.000 öğrenci, “mektupla yükseköğrenim” denen bir uygulama ile öğretmen yetiştiren programlara alınarak resim, müzik, beden eğitimi branşları da dâhil çeşitli branşlarda mektupla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu program yazın 5 haftalık çalışmalar şeklinde düzenlenerek üç yıl sürmüş ve toplam 15 haftalık öğrenim yapılmıştır. Normal program yapan eğitim Enstitülerinde ise üç yılda, toplam 72 hafta eğitim ve öğretim yapılmaktaydı. Kısa sürede öğretmen yetiştirme amacıyla uygulanan bu program, öğretmenin niteliğini düşürmek suretiyle statüsüne zarar vermiştir.(Kaya, 1974: 399-400).

Tüm Fakülte ve Yüksek Okul Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması;

MEB, 1996'da fakülte ve yüksekokul mezunlarından başvuran on binlerce kişiyi, hiçbir öğretmenlik formasyonu programına almadan ve sınavsız şekilde sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu şekilde yapılan atamaların, öğretmenliğin profesyonelleşmesini ve saygınlığını olumsuz etkileyeceği açıktır (Akyüz, 2010: 390).

Tüm bu gelişmeler, artan öğretmen ihtiyacı karşısında nitelik sorununun göz ardı edildiğini ve sadece niceliğe yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir.

2. DİN, TOPLUM VE DİN ANLAYIŞI

2.1. Din ve Toplum

2.1.1. Dinin Anlamı ve Sosyolojik Tanımı

İnsanlık tarihinin en iptidai dönemlerine kadar gidilirse gidilsin mutlaka bir "din" ile karşılaşıldığı, bireylerin en ilkel kültürlerde dahi bir takım gruplar içerisinde yaşadıkları, bir dinî yaşayışı benimsedikleri ve bir takım doğaüstü varlıkların varlığına inandıkları kabul edilmektedir (Frayer, 2013: 55). Din, tanımında en çok zorlanılan kavramlardandır. Tüm din sosyologlarının bir din nazariyesi üzerinde ve buna bağlı bir din tanımında ittifak ettikleri görülmemiştir (Günay, 1998: 216). Kutsala vurgu yapan her yaklaşım kendine has bir din tanımı yapmıştır. Bu tanımlardan bazılarının dinin ontolojik yönüne, bazılarının psikolojik yönüne, bazılarının da sosyal yönüne ağırlık verdikleri görülmektedir. Öyle olunca dinin ortak bir tanımına varıldığını söylemek de güçtür (Er, 1998: 3-4). Aynı zamanda dinin bilgi veren (kognitif) yönüne vurgu yapan, psikolojik yönünü ihmal eden tanımları olduğu gibi, bazı tanımlarda ise kognitif yönünün ihmal edilerek ahlak ve duygu yönünün ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir. Aslında dini inceleme ve araştırma konusu eden bir psikolog, “dini, yaşanan bir tecrübe”, bir sosyolog, “toplumsal bir kurum”, bir kelamcı ise ” akıl ve nakille savunulan bir sistem.” şeklinde görerek, işine yarayan ve kendi amaçlarına uygun bir din tanımıyla yola çıkmıştır. Bu tanımlara bir de Marx'ın, Freud'un ve Comte'un dinin aleyhindeki görüşlere temel teşkil eden tariflerini ekleyecek olursak, işin içinden çıkmak daha da zorlaşır. Bu güçlüğü'nin nedeni olarak da birden çok din olması, dinin farklı yorumlara dayalı farklı uygulama biçimlerinin olması ve onun sosyal bir olgu olmasından kaynaklanmakta olduğu gösterilebilir (Aydın, 2012: 5-6; Okumuş, 2003: 54-55). Bu çerçevede düşünüldüğünde, herkesin üzerinde konsensüs sağlayacağı bir din tanımından söz etmenin mümkün olmadığı anlaşılabilir. Yine de ortak tanımın olmamasına rağmen bazı ortak hususlara vurgu

yapılmaktadır (Er, 1998: 3-4). Bu bağlamda din kelimesini önce sözlük anlamından başlayarak irdelemeye çalışmanın bu araştırmaya açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Arapça dil etimolojisinde din, “de-ye-ne” veya “da-ne” fiil kökünden gelmekte olup “usûl, âdet, tutulan yol, huy, mülk, hükmetme, idare etme, ceza, yargı, hesap, muhasebe, mükâfat, taat, itaat, teslimiyet, ibadet, millet” anlamını ifade etmektedir. Farsçada ise, Zend-Avesta’daki “dâena” sözünden türediği ifade edilen din kelimesi “din ve mezhep edinmek, inanmak, adet edinmek” manalarına geldiği görülmektedir. Kur'an'da da dinin bu anlamlara gelecek biçimde kullanıldığı söylenebilir (Günay, 1998: 212).

Batı dillerinde ise din (religion-religio) sözcüğü köken itibarıyla Latince 'religio'dan gelmekte, “religio” da, Ciceron diye tanımlanan Lactantius'un aktardığına göre “reli-gare” (bağlanmak) veya “relig-ere” (bir işi tekrar tekrar ve dikkatlice yapmak) kökünden gelmektedir. Reli-gare insanların din yoluyla Tanrı'ya ve birbirlerine bağlanmaları, relig-gere anlamında ise sürekli yapılan ibadet ve ayinlerin anlatılmak istendiği düşünülmektedir. Wilfred Cantwell Smith, Batı dillerinde religio'nun günümüzdeki anlamıyla din olarak kullanılması için bir takım süreçlerden geçildiğini ve bugün itibarıyla Batı ve Doğu dillerinde din ve çoğulu dinler olarak tanımlandığını söylemektedir (Günay, 1998: 213; Okumuş, 2003: 53-54).

Sosyologlar dini tarif ederken her yerde ve devirde görülen ilahi olsun olmasın bütün dinleri kapsayacak şekilde belli bir dini değil, zaman ve yer itibarıyla insanlar arasında yaşayan bütün dinleri göz önüne aldıkları söylenebilir (Günay, 1998: 213). Bunlardan ilki, din, Jung tarafından; “insanın önemseydiği güçlü, tehlikeli, yardımcı ya da kendini feda edercesine seveceği ve tapacağı kadar da anlamlı ve güzel bulunduğu şeylerin dikkatli bir gözlemi” şeklinde tanımlanmıştır. İkincisi Spencer tarafından; “ insan zekâsının üstüne çıkan ve her yerde hazır ve nazır olan bir şeyin varlığına inanma” (Taplamacıoğlu, 1967: 45). Üçüncüsü Berger tarafından: “kendisiyle kutsal bir kozmosun inşa edildiği beşeri bir girişim ve iki adımdan oluşan bir meşrulaştırma sürecidir (Berger, 1993: 16). Dördüncüsü ise, Geertz'e göre: "din, insanlarda uzun süreli, geniş kapsamlı ve güçlü, güdüler yerleştirmeye çalışılan bir semboller sistemidir" (Günay, 1998: 218). Bu tanımları (James, Allport ve Fromm, Maslow, Nortbourne, Smith, Wulff, Durkheim, Tylor, Otto ve Spiro, Marx, Freud ve Comte'nun din tanımları gibi) çoğaltmak mümkündür. Zira, J.M. Yinger birkaç saatte yüzlerce din tarifi toplanabileceğini söylemiştir (Kehrer, 1992: 9).

Bu tanımlar üzerinde düşündüğümüzde, genel olarak: Din insanın kutsalı kavrama, idrak, tecrübe, tanıma ve duyması, manevi uyanışı, çabası, düşüncesi, arzusu, iştiağı, ihtiyacı ve davranışı, esrarengiz bir güce yönelmesi, tapması, inanması, tavrı ve onunla ilişkisi (Er, 1998) şeklinde tanımlanabilir. Aynı zamanda bu tanımlarda dinin genel fonksiyonları, sübjektif (dinin özü ve ruhu, fertlerde yaşayan derinleşebilen kökü) ve objektif (dinin şekli ve adeta nesnelleşmesi, kurumsallaşması, adet ve gelenekselleşmesi) yönleri de ele alınmıştır. Yani ibadet ve amellerle, mabetlerle, yardımlaşma kuruluşlarıyla, kural ve kanunlarla, yaptırımlarla oluşmuş bir objektif din; eşyaya dahi yansımış yaşamın içinde bireyin benliğine ait bir de sübjektif din vardır. Bu ayrım dini iki çeşit manada algılamak için değil, bir bütüne iki ayrı yönden bakma anlamındadır (Sezen, 2004: 93-94).

Aydın' da ise dinin "Müesses dinler açısından bakıldığında din, ferdi ve içtimai yanı bulunan, fikir ve tatbikat açısından sistemleşmiş olan, inananlara bir yaşam tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü etrafında toplayan bir kurumdur" (Aydın, 2012: 6) şeklinde tanımlamasının; inanç ibadet ve ahlakla ilgili hususlarda dinin üç cephesine atıf yaparak bu araştırmanın sosyokültürel araka planı betimleyen bir tarif olduğu ifade edilebilir.

Dinin tanımındaki bu çeşitlilik ve farklılıkların sonucunda ise mensupları arasında, dinlerin; teorik, pratik ve sosyolojik yönleriyle inanış, anlayış ve yaşayış çeşitliliği olarak karşımıza çıktığını görmekteyiz. Bu etkinin aynı zamanda ilahi dinler de dahi sosyokültürel sebeplerden dolayı bazı anlayış, inanış ve yaşayış tarzlarında bazı farklılıkların ve yeni formların ortaya çıktığına şahit olmaktayız. Fakat bu farklılıkların ve formların dinin özüne, Kur'an'ın ruhuna, temel ritüellere bağlı kalmak şartıyla itiraz edilmediğini, İlahi buyruğun bir sonucu ve zenginliği olduğu ifade edilmektedir (Öz, 2013).

Sonuç olarak; din tanımının yapılması konusunda birbirinden farklı yaklaşımlar olsa da sonuçta birçok tanım yapılmıştır. Yapılan her çalışmada dinin bir yönü (subjektif veya objektif) ele alınmıştır. Bütün olarak bakıldığında birbirini tamamlar nitelikte tanımlar olduğu görülmektedir. Tanımların genelinde ister bireysel açıdan, ister sosyal açıdan olsun dinin işlevi, fonksiyonu ön plana çıkarılmış, dinin bütünleştirici, pratik, davranış, duygu ve düşünce boyutlarına dikkat çekilmiştir (Günay, 1998: 225-226; Köktaş, 1993: 24).

2.1.2. Din ve Toplum İlişkileri

Sosyal hayatın en eski ve en tipik gerçekliklerinden biri olan din ile toplum arasında bir ilişkinin olduğu yadsınamaz. Bu ilişkide dinin toplumu veya toplumun dini belirlediğine dair tek taraflı görüşler olsa da, genel görüşe göre esas olan bu ilişkinin karşılıklı etki-tepki

temeline dayanmasıdır. Hiçbir vakit biri diğerini tek taraflı olarak etkilememiş ve belirlememiştir. Din-toplum ilişkisi değerlendirilirken tamamen bir etkileşimden bahsedilebilir. Bir taraftan din sisteminin toplum hayatı ve farklı kültürel yaşayışın üzerinde etkisini gösterirken, diğer taraftan da toplum yapısı ve kültür alanları karşılıklı din üzerinde etkisini gösterdiği görülmektedir (Günay, 1998: 11). Dinin sadece bir kültür ortamında soyutlanarak etkisiz yaşayamayacağı, aksine kültür ortamının bütün bölümleri (hukuk, iktisadi düzen), toplumun genel yapısı (zümreler, sınıflar ve benzeri toplumsal tabakalaşma çeşitleri) ve tabiki siyasi yapı(devlet) ile sıkı bir ilişki halinde bulunduğu inkâr edilemez bir gerçekliktir (Fraye, 2013, 98).

Dinin Toplum Üzerindeki İlişkileri;

“Hayata anlam ve gaye kazandıran din, insanın dünya kurma girişiminde stratejik bir rol oynamaktadır. Din, evrenin tamamını insan açısından manidar bir varlık olarak kavramanın cüretkâr bir girişimidir.” diye ifade eden Berger, dinin en başat işlevlerinden birinin de toplumlara zihniyet kazandırma ve yeni bir dünya kurma vizyonunu sağladığını vurgulamaktadır (Berger, 1993: 58-59). Her dinin, özellikle de büyük dinlerin, dinin özü ile ilgili hususlar dışında, hayatın hemen hemen bütün meseleleri hakkında çözüm silleri ve hükümler vaz eder. İnsanları ilgilendiren çeşitli hususlar ve problemlere karşı bir takım tutum ve davranışlar ihtiva eder. Tüm önemli dünyevi olaylara karşı tavır takınır. Dinin bu zengin fikri muhtevası, belli bir ruh ve şuur ya da zihniyeti de beraberinde getirmektedir (Fraye, 2013: 87; Günay, 2014: 230). Din, insanlara kazandırdığı bu şuur sayesinde çevrelerindeki dünyayı kendine has bakış açısıyla anlamayı ve kendini dünyada belirli bir yere yerleştirmeyi sağlayacak kavramsal görüş olanağı sağlar (Mardin, 2014: 63). Yani din, fertlerin tutumlarını ve davranışlarını belirleyen en temel etkenlerden birisi olmanın yanında, insanın bilinç dünyasını oluşturduğu, bir dünya görüşü ve felsefesi, bir yaşam şekli kazandırdığı da bir hakikattir. İnsanlar mensup olduğu dinlerin kendilerine kazandırdığı zihniyetin tesiriyle günlük yaşamlarını dizayn ederken bu zihniyetin etkisinde kalırlar. Kendileri dışındaki dünyayı daima dinlerinin verdiği şuurla görürler. Bu zihniyet, kültür ve toplum hayatının din dışında kalan kısımlarında da daimi olarak varlığını hissettirmesinin başlıca sebeplerindendir (Fraye, 2013: 87-88).

Dinin, bireylerin zihniyet yapısını oluşturmasının en ehemmiyetli göstergesi, toplumların kültürleri üzerindeki etkisidir. Bu çerçevede din ve toplum ilişkileri konusunda kültür kavramının irdelenmesi önemlidir. Çünkü kültür, toplumun ürünüdür ve toplumun

inşasında başrol oynamaktadır. Kültür kendine has içeriğiyle değişen ve dinamik bir yapıdadır. Kültürün oluşmasında ve değişmesinde yerel ve evrensel değerlerin büyük etkisi vardır (Dönmezer, 1974: 82). Bu bağlamda eski kültür ile yeni kültür arasındaki bağı koparmamak, eski kültürü yeni değerlerle yorumlayarak günümüz toplum yapısına uygun hale dönüştürmek ve yeni sentezlere varmak kimliğin devamlılığını sağlayacaktır (Atiker, 1995: 14). Maddi ve manevi (Arslantürk ve Amman, 2001: 232) olmak üzere ikiye ayrılan kültürü bu araştırmada, manevi anlamda kullanarak, toplumsal hayatın bir ürünü olması, toplumlarca oluşturularak nesilden nesile aktarılmış ve gelişerek, duygu, düşünce ve davranış biçimleri olarak günümüze gelmiş olanı kastedilmektedir (Arslantürk ve Amman, 2001: 224-225). Kültürel öğeler dinamiktir, zamana ve mekâna göre gelişir ve değişir. Bu nedenle dinin sosyal hayat içindeki işlevlerinin de değiştiği görülmektedir. Fakat modern sanayi toplumlarında sosyokültürel hayat içerisinde meydana gelen ayrımlaşma ve uzmanlaşma kültürel alanları birbirlerinden ayırmış ve bu alanları dinin etkisinden uzaklaşp sekülerleşmesine neden olmuştur. Böylece dinde pek çok tamamlayıcı toplumsal fonksiyonlarını başka kuruluşlara devretmiş, kendi öz alanına çekilerek bağımsızlık ve özgürlük kazanmıştır (Günay, 1999: 179-180). Kutsalın tecrübesinde bireyselleşmeyi meydana getirmiştir. Bu durum dinin kültür hayatındaki rolünün de azalmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte din, kişiliklere tesir etme gücünü koruduğu sürece kültür alanlarına tesir ederek kültür hayatının merkezinde varlığını devam ettirecektir (Frayer, 2013:117). Bu manada dini fertlerin benliğinden tamamen söküp atmadıkça toplumsal yapı ve kültürel yaşamdaki etkisine engel olunamayacağı yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımızda durmaya devam edecektir. Fıtri bir gerçeklik olan dini fertlerin benliğinden kazımak ilahi gerçekliğe göre mümkün görünmediği apaçıktır. Hülasa evrensel din, bir yönüyle hem kültürün içinde ve hem de merkezinde, bir yönüyle onun üstündedir denilebilir (Sezen, 1998: 108).

Bu çerçevede kültür ve sosyal yapı dinle iç içedir. Çünkü din kültürün merkezine yerleşerek gelenekleşir ve ya kültürle bütünleşir, iç içe geçer. Böylece nesilden nesile aktarılır (Sezen, 1994: 151). Sosyal yapı ise “bir grup oluşturan insanların karşılıklı etkileşimi neticesinde rol, statü, yetki ve sorumlulukların bütünü” anlamına gelmektedir. Sosyal yapı, kültürel yapı ile beraber toplumu meydana getirir. Sosyal yapı, bir toplumun hiyerarşik sisteminin bütünü, kültürel yapı ise içeriğini gösterir (Arslantürk ve Amman, 2001: 225-240). Bir başka ifadeyle kültür, fertlerin davranışlarında yol gösteren anlamların tümünü; sosyal yapı, bu davranışların aldığı biçimi ifade eder. Bu ilişkide sosyal yapıda kültürle

karşılıklı etkileşim süreci vardır (Mardin, 2014: 55). Din ve toplum arasındaki etkileşimi karşılıklı değerlendirmek gerekir. Bu anlamda din, değer yargılarıyla toplumsal yapıya tesir ederken aynı zamanda da toplumsal yapı dinî değer yargıları üzerinde tesirini gösterebilir (Türkkahraman, 2006: 180).

Toplum düzeninin ve toplumsal yapının din üzerinde belirli bir takım etkilemeleri görmezden gelinemeyeceği gibi, dinin kültür hayatında ve kültür hayatının diğer kolları üzerindeki etkileri daha çok ve daha derin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Buna mukabil tarihi materyalizm dini, yalnızca sosyolojik yönden açıklamaya çalışarak, kültür yaşamındaki var oluşunu yadsımaktadır. Oysaki toplumsal olguların din üzerindeki etkisini araştırmak için basit dinlerle evrensel dinler arasındaki farkı görmek her ikisini ayrı kategoride değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü basit dinlerde dini inançların tamamına yakını fiziksel çevrenin, ekonomik ve sosyal etkenlerin tesiri altında görülmektedir. Weber'e göre evrensel dinlerin özellikleri ise, nazil olmuş ve anlatılmış dini metinlerine göre belirlenir (Fraye, 2013: 99-101). Evrensel dinlerde dini öğretiler halkın kavrayış ve temayüllerine göre şekillenmektedir. Fakat bu dinler üzerindeki toplumun etkileri yüzeysel kalır ve ilk anda fark edilemez. Genellikle bu dinlerdeki ayrılaşmalar dini oluşumlar (mezhep ve tarikatlar) olarak ortaya çıkar. Bu unsurların oluşumuna ekseriyetle toplumun ihtiyaçları sebep olur. Bu dinlerde dinin tebliğcisi ve yetkili din bilginleri dinin ideallerini, hükümlerini ve ibadet şekillerini, belirler. Aynı zamanda; tarihleri, kültürleri, yasayış şekil ve şartları, ekonomik yapıları diğer topluluklarda da bu farklı durumlara uygun yeni bir kimlik ve biçim kazanmaktadır. Örneğin Arap Yarımadasında ve Ortadoğu'da yaşanan İslam'la, Türkiye ve Avrupa'da yaşanan İslam arasında anlayış ve uygulamalar bakımından çok büyük farklılıklar olduğu ortadadır (Aslan, 2004: 23).

Toplumsal örgütlenmenin en gelişmiş ve kurumsallaşmış biçimi olan devlet üzerinde de dinin etkisi büyüktür. Geleneksel toplumun inanç ve kültürleriyle yoğrulmuş olan devlet, yeni bir dinin doğuşu ve gelişmesi karşısında farklı tepkiler gösterebilir. Bu tepkiyeni dini kabul de edebilir. Yahut kayıtsız da kalabilir. Yahut da yeni dinin taraftarlarını reddedip, onlara zulmedebilir (Wach, 1995: 356). Bunun yanında ilkel toplumlardaki tüm batı ve doğu ülkelerinde devletin esaslı olan kanun ve kurallar, yarı dini karaktere sahip olduğu görülmüştür (Wach, 1995: 361).

Günümüzde, türlü sebeplerle ortaya çıkan farklılıklardan dolayı bölünüp parçalanmak tehlikesiyle karşı karşıya kalan karmaşık toplumlardaki farklı grupları birleştirmek ve

bütünleştirme önemli bir problem teşkil etmektedir. İşte bu bütünleştirme işlevini kurum olarak din yerine getirir. Fakat dinin her zaman toplumu uzlaşmacı, bütünleştirici olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü din ilk ortaya çıktığı ve sonraki dini ikaz ve uyarının arttığı dönemlerde, inananlar ve inanmayanlar olarak toplumu ikiye ayırması, dinin ayırıcı ve yıkıcı bir fonksiyonunun da olduğunu göstermektedir. Aynı toplumda farklı toplumsal sınıflar ile farklı yapılarda olan sırf dinî gruplarda (mezhep, tarikat ve cemaat) kaynağını dinden alarak toplumu ayrıştırıcı ve yıkıcı faaliyetlere neden olmaktadır (Günay, 2014: 323). Bununla birlikte Wach, dinin toplum içerisindeki yapıcı ve birleştirici gücünün, ihtilaf yaratıcı ve parçalayıcı fonksiyonundan kat kat daha fazla olduğunu belirtmiştir (Günay, 2014: 324; Frayer, 2013: 75-98).

Toplumun Din Üzerindeki İlişkileri;

Din ve toplum arasındaki ilişki, ikinci olarak topluluğun dine etkisinde görülmektedir. Toplumun dini, hem muhteva hem de şekil açısından etkilediği görülmüştür. Belli toplumsal şartlarda ortaya çıkan din, belli sosyal gruplar tarafından benimsenmekte ve yaşatılmaktadır. Gerek dinler ve gerek dinî oluşumların ortaya çıkışı dinler tarihi ve mezhepler tarihi kaynaklarından ciddi olarak incelendiğinde, ortaya çıkışlarıyla beraber gelişim ve biçimlenme süreci içinde toplumsal tesirlerle nasıl köklü, kısmî veya tümüyle değişikliklere uğradıklarını görmek mümkündür. Dinî oluşumda farklı toplumsal bir çevrede, karakteristik bir değişikliğin meydana geldiği önemli bir gerçeklik olarak karşımıza çıkar. Ancak, burada söylenmesi gereken önemli bir husus, Wach'a göre toplumsal farklılıkların sübjektif dinde değil, objektif din üzerinde bir takım tesirler yaptığıdır (Günay, 2014: 327).

Toplumun din üzerindeki etkisi, aynı zamanda dinin inanç ve ritüelleri üzerinde kendini göstermektedir. Bu durum özellikle çok tanrılı toplumların din üzerindeki etkisini ortaya çıkaran birçok örneğe rastlarız. Genellikle de iktisadi ve sosyal etkenlerin dini yaşantıyı etkilediğine şahit oluruz. Ziraatla uğraşan toplumların tanrılarına “Toprak Ana”, akarsu yataklarında yaşayanların “Bereket Tanrısı”, ; anaerkil toplumlarda “kadın tanrıçalara”, babaerkil toplumlarda ise, “erkek tanrılara” rastlanılması; arazisi sarp olan topluluklarda “natürist”, düz olan topluluklarda “animist” inançların olması gibi örnekler, toplumun din üzerindeki etkilerini ortaya çıkardığı kanıtlardır. Yine mülkiyet ve zümre yapıları, sosyal faaliyetler, dinî anlayış ve yaşayışlarda farklı tarzları beraberinde getirmiştir. İlkel veya cemaat tipi toplumlarda, Tanrı tasavvurları, dinî bayram ve törenlerde yapılan âyinlerde maddî hayat şartlarının etkileri bariz bir şekilde görülmektedir. Örneğin, ziraatle

uğraşan toplumlarda tarlaların işlenmesi ve mahsulün toplanması; hayvancılıkla geçinen toplumlarda, hayvanların yavrulaması yahut koyun kırkma zamanının gelmesi münasebetiyle ayin ve ibadetlerin yapılması (Frayer, 2013: 100), bunun en çarpıcı yansımalarıdır.

Yüksek tipli dinlerin algılanışında bile toplumsal özelliklerin ve komşu medeniyetlerdeki yapıların etkili olduğuna dair pek çok örnek vardır. Mesela, İslam dernekleri ve ideolojisinin gelişmesinde “fütüvvet” kavramının, Mezopotamya toplumlarındaki eski sosyal teşkilatından yeniden alarak geliştirdikleri ve loncaların ortaya çıktığı görülmektedir. (Wach, 1995: 309).

2.1.3. Geleneksellik/Muhafazakârlık

Toplumbilimciler Fransız İhtilaliyle birlikte 18. yüzyıldan itibaren Batı toplumlarında başlayan ve zamanla diğer dünya devletlerine yayılan sanayi devriminin, insanların hayat şartlarını değiştirip, dönüştürdüğünü ve toplumsal örgütleri allak bullak ettiğini, fikirsel düzlemde taşları yerinden oynattığını çok iyi analiz etmişlerdi. Gelişme, ilerleme olarak betimlenen bu süreç modernleşme olarak tanımlanmakta ve beraberinde dini ve sosyokültürel alanlarda bir değişimi gündeme getirmiştir. Sosyoloji bilimi de bu gelişim, değişim ve dönüşümü açıklamak, betimlemek ve gelecekteki varacağı sonuçları öngörmek için kuruldu. Büyümekte ve karmaşık hale gelmekte olan yeni toplumun analizi ve ana özelliklerinin ortaya çıkarılması için onu diğer toplum tipleriyle karşılaştırma ihtiyacı duyuldu. Bunun neticesi olarak ikili bir sınıflama yapılarak, sanayileşmiş modern toplum tipinin karşıtı olarak ideal geleneksel bir toplum tipi oluşturulmuş, geleneksellik ve modernlik tartışmaları başlamıştır. (Sayın, 1994: 95).

Sözlük anlamı olarak, devretmek, teslim etmek anlamlarına gelen ve İngilizce “tradition, treditions” kelimesine karşılık gelen gelenek, “ belirli davranışsal norm ve değerleri benimseyip aşıl原因an gerçek ya da hayali bir geçmişle süreklilik gösteren ve genellikle yaygın biçimde benimsenen ritüeller ya da başka sembolik davranış biçimleriyle ilişkili toplumsal pratikler kümesi” (Marshall, 1999:258-259) olarak tanımlanır. Sosyolojik anlamda toplumda kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan değerler ve kurumların en yavaş değişen ve önceki toplum devirlerini yenilerine bağlamaya yarayan kültürel mirası ifade eder (Ülken, 1969:115). Bu kavramdan farklı olan Gelenekçilik ise, sadece geçmişten aktarıldığı için toplumsal kurumları ve değerleri saygın tutan, destekleyen, kabullenen, yeni kültür unsurlarını ise önemsiz sayan tutum ya da doktrindir (Ozankaya, 1995: 59). Bu çerçevede geleneksel toplum da davranışların geleneklerle belirlendiği toplumdur. Genellikle

endüstriyel, kentleşmiş “modern” topluma karşı modern olmayan devirlere ait çok çeşitli toplumları bir arada harmanlayan toplum şeklinde ifade edilerek yargılayıcı, yanlış bir yaklaşım sergilenir. Geri, ilkel, bilimsel olmayan ve duygusal bir toplum özelliklerini ifade eden bu terim yargılayıcı bir anlamda kullanılmıştır (Marshall, 1999: -259).

Genelde köy ve kasabalarda rastlanan geleneksel toplumlar küçük ölçekli olup, homojen yapısı, farklılıkların az, statülerin doğuştan, şeref ve asaletin önemli, yüz yüze iletişimin, anonim ilişkilerin egemen, toplumsal tabakalaşmanın eşitsiz ve toplumsal hareketliliğin kısıtlı olduğu, ataerkil, geniş aile yapısının, kadınların çok az söz hakkının bulunduğu ve haklarının çok az olduğu, ekonominin daha çok tarıma dayalı, eğitim ve öğretimin sadece az sayıdaki seçkinlerin elinde bulunduğu, yaşam standartlarının düşük, ortalama ömrün kısa, yüksek düzeyde doğum ve ölümlerin olduğu özelliklere sahiptir. Aynı zamanda toplumsal değişimin yavaş olup birkaç nesli kuşattığı, ailenin toplumsallaşmanın ve ekonomik üretimin ilk ve en önemli mekânı, dinin insanların dünya görüşüne yön verdiği, kutsallık ve ahlaki ilkelerin çok fazla önemsendiği bir yapıdadır (Kirman, 2004: 88).

Geleneksel toplumda dini olanla din dışı olan iç içe geçmiş, toplumsal düzenini kutsalın rengi ve deseni karakterize etmiştir. Din hiyerarşik bir yapılanmadan uzaktır. Geleneksel toplumlarda başat bir rolü vardır. Öteki sosyokültürel faaliyet alanlarını etkisi altına alır. Dinin emir ve yasaklarına, ibadet ve uygulamalarına uymaya herkes kendini mecbur hisseder. Bağlıları arasında inanç, ibadet birliği vardır. Geleneksel toplumun en önemli özelliklerinden biri de onun, dini bir karakter taşıyan toplumsal norm ve değerlerini uzun müddet yaşatan ve sabit tutan muhafazakâr bir niteliğe sahip olmasıdır. Genellikle geleneği tehdit eden her çeşit değişim ve yenilik tepkiyle karşılaşır ve kabul edilmesi oldukça zor olur.

Bu toplum tipinde dinin en temel sosyal işlevlerinden en başta geleni, grup ahlakının korunması ve ayakta tutulmasıdır. Böylece din; ahlakın, örf, adet, gelenek ve kültürün resmi koruyucusu konumundadır. Bu bağlamda dinin geleneksel toplumlardaki en temel işlevi koruyuculuktur. Netice olarak geleneksel toplumda dinin en temel toplumsal işlevlerinden birinin muhafazakârlık olduğunu söyleyebiliriz (Günay, 2014:395-396).

Bu konunun giriş paragrafında Fransız devrimiyle birlikte geleneksel düzenin temellerinin sarsılmaya başladığı, nihayet fikirsiz düzlemde taşları yerinden oynattığı belirtilmişti. Hem tetiklediği toplumsal dinamikler hem de yaydığı fikirler bakımından çok şeyin değiştiğini gözler önüne sermiştir. Devrimin şiddet içeren sonuçları ve karışıklık

dönemi 18. yüzyılın akıl ve birey merkezli (liberalizm) düşüncesini muhafazakâr bir çizgiye çekecektir. Değişim süreçlerinin kontrol altına alınması, olası sapış ve radikalliklerin önüne geçilmesi nedeniyle 19. yüzyılın fikrîsel eğilimi olarak muhafazakârlığı, devrim ile başlayan - Voltaire, Rousseau, Diderot gibi filozofların temsil ettiği- toplumsal bağlardan soyutlanmış bireyselleşmeye tepki olarak doğurur. Zengin bir literatüre sahip -İngiliz Edmund Burke, Fransız Joseph de Maistre, Louis de Bonald gibi dönemin muhafazakarlarının savunduğu - muhafazakarlığın değindiği problemlerle, özellikle de bireyci toplum anlayışına, bütüncül bir toplum anlayışıyla karşılık verecek olan ve 19. yüzyılın sonunda doğacak olan sosyoloji bilimini kavramsal anlamda destekleyecektir. Özellikle Comte, Sosyolojinin muhafazakârlığa minnet borcu olduğunu söyler. Çünkü bireyin aile, lonca, kilise ve aidiyet duyduğu toplumsal dinamiklere dönmesi fikriyle doğan muhafazakârlık birey değil toplum fikrini doğurur. Zira bireycilik liberalliği, toplumsallık ise muhafazakârlığı doğurur (Ünsaldı, 2012: 42-44).

Liberal düşüncenin bireyci toplum anlayışına, bütüncül bir toplum anlayışıyla karşılık veren muhafazakâr dindar; liberal dindarlardan farklı olarak günlük hayatlarında dinî inanç ve tutumların fazlasıyla yer aldığı, inançlı ve kutsal metinlere oldukça saygılı, bunun yanında dinî ritüelleri uygulayanlar olduğu gibi uygulamayanların da olduğu, bir kısmının geleneksel, bir kısmının da kitabî dindarlık biçimlerine bağlı oldukları söylenebilir. Üst ve alt dinî kimliklerine karşı çok bağlı ve hassastırlar. Muhafazakâr yapıdaki bireylerin yaşam tarzlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi de dindir. Zira bu tür bireylerin merkezî tutumunu dinî duygu ve düşünceleri şekillendirmektedir. Bireysel ve toplumsal hayatta bireyi aşan bazı hususların, yani ferdî şuuru ve vicdanı aşan tabii bir düzenin ve ilahî bir belirlenmişliğin bulunduğu görüşü ile kaderci bir yaklaşıma ve dindarlık anlayışına sahiptirler. Seküler söylemleri dine ve dini inanç ve kimliklerine tehdit olarak algılamadıkları sürece, laik düşüncelere, bu düşüncelerden doğan dünya görüşlerine ve diğer mezhebi görüşlere son derece saygılıdırlar. Devletin yeni yetişen nesillere ve çocuklarına sağlam ve nitelikli bir din eğitimi verilmesi konusunda ısrarlıdırlar. Bunun yanında çocuklarını yaz Kur'an kursları gibi çeşitli kurslara göndererek fiili din eğitimi de almalarını isterler. Zira modern dünyanın yaşadığı buhranların sebebini manevî değerlerden uzaklaşma olarak görürler. Bu nedenle toplumdaki manevî değerlerin dejenarasyonu konusunda tedirginlerdir. Bu tedirginlik aşırı liberal, pozitivist ve materyalist görüşlere karşı bir tavır alışı meydana getirmektedir. Bu durum onları benimsedikleri dinî ve millî değerlere daha fazla sahip çıkmaya götürmektedir. Bu da muhafazakâr düşüncede “mevcut yapıyı koruma” refleksini ve “müdaheleciliği”

beraberinde getirmektedir. Aslında onları liberallerden ayıran en önemli farklılıklardan birisi de budur. Bu anlamda muhafazakârlar geleneksel bir din ve dünya görüşüne sahiptirler. Fakat bu gelenekçilik yenileşmeye karşı değildir. Zira her yenilik toplumsal yapıda kabullenildiği zaman gelenek haline gelmeye başlamış demektir. Bu anlamda gerici, yani reaksiyoner (köktenci, selevi) değildirler. Çünkü reaksiyonistler her türlü yeniliğe karşı olup, her kurumu ilk oluştuğu zamandaki yapısıyla yaşatmak istegindedirler. Oysaki muhafazakârlar toplumsal sonuçları olumlu olduğu sürece yenileşmeye ve değişmeye temelde karşı olmayıp, yerine göre de destek olmaktadır. Dinî konularda modern ve yeni fikirlere, değişik söylemlere karşı da pek sıcak bir tavır göstermemekle birlikte, ikna edildikleri zaman kabullenebilecekleri de söylenebilir. Onları kaygılandıran, radikal, hızlı değişim ve dönüşümlerin toplumda meydana getirebileceği belirsizlik ve sıkıntıların tedirginliğidir (Yapıcı, 2002).

Durağan, değişime, yeniliğe kapalı, eskiyi muhafaza etmeye çalışan bir bünyeye sahip görünen geleneksel anlayış ile bütün yeniliklere açık ve teşvik eden bir anlayış olarak değerlendirilen değişme kavramı farklı anlamları olan iki kavramdır. Buna rağmen, hayat tarzının devamını isteyen gelenek ile sosyal gelişmeyi dileyen değişim karşı karşıya gibi görülmemelidir. Zira gelenek, sosyal yaşamı belli bir dengede tutma işlevi görür. Değişme ise, sosyal yaşamı daha ileri seviyede dengeleme amacı güder. Bu sebeple sosyal yaşamdaki muhafazakâr güçlerle, onu ileriye götürmeye ve geliştirmeye çalışan değişme ve istihale etkenleri ilk anda çelişiyor gibi görünse de, zamanla onlar aynı hedefe varacaktır, yani sosyal yapılar ve fonksiyonları uyum içinde yaşatmak yönünden birbirinin tamamlayıcısıdır (Günay, 1997).

Genellikle değişim ve istihale geleneksel veya modern her toplumda var olan bir gerçekliktir. Fakat bu değişimin her iki toplumda hızı ve şekli farklıdır. Geleneksel toplumda değişim yavaş ilerlerken modern toplumda değişimin süreci hızlıdır. Aynı zamanda bu süreç insandan insana, bölgeden bölgeye ve toplumdan topluma farklılık gösterir (Akdoğan, 2012: 37).

Din ile gelenek arasında yakın bir ilişki bulunmasına rağmen aynı manayı ifade etmemektedir. Konumuzun başında gelenek ve daha önceki dinin tanımı konusunda yaptığımız genişçe din tanımından anlaşılacağı üzere, gelenek kavramı din kavramından daha sınırlı bir alana sahiptir. Zira gelenek bir toplumun örf, adet ve davranışlarını nesilden nesile aktarırken, din ise sınırları gelenekten daha geniş bütün toplumu kuşatan insan, Allah ve toplum arasındaki bağlantıyı sağlayan ortak bir toplumsal olgudur. Aynı zamanda gelenek,

yazılı ve sözlü bütün uygulamaları kapsamaktadır. Ortaya çıkması ve nesilden nesile geçerek oluşması ve geleneksel bir görünüm alması uzun zaman alır. Zira dinin nüzulünden en az iki veya üç nesil geçtikten sonra gelenek oluşmaya başlar (Taş, 2005: 57). Bu geçiş dinin kutsal metnini aynen intikali ve dinin (kutsal metninin) açıklama ve yorumlarının intikali şeklinde iki biçimde olur (Weber, 1985, 23). Bu intikalde kutsal metin aynı kalırken, yorumları zaman ve şartlara göre farklılaşır.

Geleneksel toplumlarda din ile gelenek iç içe olup, din “ kültürün bütüncül yapısına hakimdir” (Günay, 1999:177-178). Bu gibi toplumlarda dinin gayesi, kültürel normların özünü ortaya çıkarmak ve toplumsal hayatın tüm yapısını tanzim etmeye çalışmaktır. Sonuçta toplumun iktisadi, siyasi, sosyal ve kültürel sahaları dini normlara göre düzenlenir (Sarıbay, 1985: 27).

Din ve gelenek yönünden İslam’a bakıldığında “görünen (tarihsel olan) İslam’la kendini sunan (evrensel olan) İslam” ayrımı yapılarak olaya bakılmalıdır (Subaşı, 1995). İslam’ın evrensel değişmez temel ilkelerini Kur’an ve Sünnet ’in orijinal metinleri ortaya koymaktadır. Fakat Kur’an ve Sünnet ’in zaman ve şartlara göre yapılan yorumları farklılıklar taşımaktadır. İslam dininin temel kaynakları olan Kur’an ve Sünnet’te bildirilenler değişmez kutsal gelenekler olarak devam ederken, bunlara bağlı olarak yapılmış yorumlar ise gelenek adıyla günümüze kadar gelmiştir. (Wach, 1995: 372). İslam’ın temel kaynakları Kur’an ve Sünnet’e dayalı oluşan tarihi mirasımız, ilmi ve akli prensiplere dayalı olarak anlaşılır ve yorumlanırsa, günümüzün meselelerinin çözümüne önemli katkı sağlayabilir (Türkdoğan; 1995).

2.1.4. Modernleşme/Liberalleşme

Latince “modernus” kelimesinden türeyen “Moderne” terimi “günümüze, çağa ait olan, onu çağrıştıran” gibi anlamlara gelmekte, önceki ve geleneksel olana karşı yeniliği ifade etmektedir. “Modernite” ise, “modern olanın karakteri”, yenilik, değişme, yenilenme, zamandaşlık, çağa ayak uydurma (asrilik) gibi manaları ifade etmektedir. Modern kavramı çerçevesinde kullanılan modernlik (modernite) “genel olarak bir uygarlığın, kendi gelişmesi içinde en son ulaştığı hayat tarzıdır. Rönesans ve Aydınlanma dönemleriyle kazanılan kültürel değerlerin, teknik ve bilimsel gelişmelerin, sosyal münasebetlerin benimsenmesidir” diye tanımlanmaktadır (Bolay, 1996: 282-283).

Modernleşme, büyük coğrafi keşiflere paralel olarak sanatta reformu meydana getiren Rönesans’la birlikte başlayan daha sonra toplumsal hayatı kapsayacak şekilde yayılan Reform

hareketleri sonucunda, dinin ve doğmanın etkisine karşı çıkan ve bunların yerine pratik yaşamda daha akla dayalı bir yaklaşımı hâkim kılmayı arzu eden Aydınlanma düşüncesinin, Sanayi devrimiyle birlikte 18. yüzyılda Batı’da kullanılmasıyla başlayan sonuçlar sistemi olarak algılanmaktadır (Kurt, 2012: 204-205).

Geleneksel düzene tepki ve karşıtı olarak ortaya çıkan modernlik, modern kapitalist-endüstriyel devletin gelişmesiyle birlikte ilerlemeyi, iktisadi ve idari rasyonalizasyonu ve toplumsal dünyanın farklılaşmasını ifade etmektedir. Bu durumun düşünce bağlamında, felsefi boyutta formüle edilip meşrulaştırılmasıdır. Batı dışındaki ülkelerin söz konusu duruma erişme süreci ve çabası ise modernleşme (modernization) olarak nitelendirilmiştir. Önce Avrupa’da ve Kuzey Amerika’da başlamış ve akabinde tüm ülkelere yayılarak dünyayı etkisi altına alan modernleşme, toplumların endüstriyel gelişim, kentleşme, bürokratikleşme, kültürel farklılaşma, bireyselleşme, sekülerleşme ve rasyonelleşme gibi süreçlerini ifade eden, sosyal hayat ve örgütlenme biçimlerini kapsayan bir olgudur. Bu bağlamda modernleşme bir süreci, modernizm ise ideolojik bir yapıyı gösterir. Modernleşmenin genel olarak, siyasi partiler, parlamento gibi politik; sanayileşme, işbölümü, teknoloji ve ticari imkânlar gibi ekonomik; kentleşme, bürokratikleşme ve sosyal farklılaşma gibi sosyal; aydınlanma, hümanizm, rasyonellik, din yerine bilimin hâkimiyeti, sekülerizasyon ve liberalleşme gibi kültürel olmak üzere dört boyutu olduğu ve bu boyutlarda yapılan düzenlemeler olarak ifade edilmektedir (Kurt, 2012: 203-206).

Modernitenin etkisiyle aydınlanma düşüncesinin neticesinde ortaya çıkan liberalleşme düşüncesi, en bariz özelliği ile sosyal bağ ve zorunluluklarından kurtulmuş özgür ferden ve onun “doğal” haklarının mutlaklaştırılması olarak ifade edilmektedir (Ünsaldı, 2012: 47). Liberalizm, her çeşit mutlakiyetçiliğe karşı, fertlerin ve grupların otoriter isteklere karşı direnebilmelerine destek veren, kamusal dünya ile özel dünyayı ayıran, dinin gereklerinin yerine getirilmesinde, konuşmada ve toplanmada kişilerin özgürce hareket edebilmesini, oy hakkı ile ülke yönetimine katılmasını savunan bir kavramdır (Marshall, 2014;456). Liberal düşünce ile toplum etki altına alınarak fert yeniden inşa edilmeye çalışılmıştır. Muhafazakârlık toplumsal bağ ve bağlılıkları merkeze oturturken, liberalizm birey kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bireycilik demokratik toplumlara nüfuz etmiş, “liberal ve demokratik kökenli modern bir olgu” haline gelmiştir. Tocqueville’e göre 19. yüzyıl Batı toplumlarının karakteristik öğelerinden birisi demokrasi yani şartların giderek eşitlenmesidir. Gün geçtikçe artan özgürlük ve eşitlik talepleri bireyciliği yükseltmenin yanında, toplumdaki fertler

arasındaki yaşam koşullarının da belli bir düzeyde benzeşmesini ve eşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Batı toplumlarında süregelen tarihsel aşamada demokratik ilkelerin kaçınılmazlığı ve merkeziliği toplumsal alanda yaşanan koşulların eşitlenmesi sürecinin zorunlu bir sonucudur. Tocqueville'ye göre bu sürecin riski ise, toplumsal bağ ve mensubiyetin zayıfladığı eşitlenmiş ve benzer şartlarda yaşayan atomize bireylerin demokratik ilkeleri yozlaştıracağı ve sürecin bir çoğunluk despotizmine dönüşeceği korkusudur (Ünsaldı, 2012: 48-49).

Liberal düşünce, dinin gereklerinin yerine getirilmesinde, kişilerin özgürce hareket edebilmesini savunur. Bu bağlamda Liberal Dindar: Genellikle inançlı ve kutsal metinlere karşı saygılı olmakla birlikte bu kişilerin ana tutumlarının oluşmasında dinî duygu ve düşüncelerin etkisi yoktur. Bu nedenle onlar günlük yaşamlarında dinin etkisini pek fazla hissetmez ve önemsemezler. Bir kısmı dini yaşantının gereği olan ibadetlerini yerine getirirken, bir kısmı da bu konuda gerekli hassasiyeti göstermeyebilir. İnançlarında samimi olanlar olduğu gibi, olmayanlar da vardır. Genellikle üst ve alt dinî kimliklerine saygılıdır. Dinî konularda ortaya çıkan yeni fikirleri rahatlıkla kabullenebilen özelliklerine sahiptirler. Çünkü onlar “açık bir zihinsel yapıya sahiptirler.” Dinin toplumsal hayata müdahalesini pek hoş karşılamayan bu kişiler, dinî problemlerde ayrıntıya girmeyi sevmezler. Bazıları geleneksel inançlara bağlıyken bazıları da bu tür dinî anlayışları eleştirebilirler. Eleştiride radikalliğe kaçmazlar ya da selefi ve fundamentalist bir tutuma sahip değildirler. Temel kutsal metinlerin günümüz koşullarına göre yeniden yorumlanmasını savunanlar da vardır. Bu nedenle liberal dindarları doğrudan geleneksel ya da modern dindar kategorisine dâhil etmek olabildiğince zordur. Daha çok modern dindar kategorisine daha yakın oldukları söylenebilir. Aslında geleneksel, kitabî ya da modern dindarlık, liberal dindarlığa engel olmaz. Zira bunlar farklı anlamları olan ve farklı olgulara işaret eden sınıflamalardır. Fakat bunların dinî yönden liberal bir görüntü içinde olmaları ahlaki, ekonomik, siyasî, cinsel vb. konularda da liberal oldukları anlamına gelmemektedir. Zira bazıları bu gibi konularda daha tutucu da olabilirler. Zira onların ana tutumlarını siyasal, irkî, iktisadî vs. gibi olgular oluşturmaktadır. Bu bağlamda Liberallerin ana tutumlarını din oluşturmadığı için onları, Günay'ın tiplemesine göre “laik dindar” kategorisinde de değerlendirebiliriz. Aslında bu özelliklerinden dolayı Liberaller diğer din bağlılarına karşı hoşgörülüdürler. Zira serbestliği savunan ve müdahaleye karşı çıkan liberal kişiler geniş fikir hürriyetine sahiptirler (Yapıcı, 2002).

Geleneksellik, modernite ve postmodernite gibi süreçleri zamanı ve sınırları kesin olarak çizilmiş dönemler olarak düşünmek hatalı olabilir. Her ne kadar modernite kavramı geleneksel zihniyetten kesin bir ayrılış olsa da, içinde geleneksel kültürün önemli bazı çizgileri ve gelenekselliğin bazı özellikleri hâlâ yaşamaya devam etmektedir. (Kurt, 2012: 204). Bu bağlam gelenek ve modernlik arasında meydana gelecek bir çatışmadan ziyade birbirini karşılıklı olarak tamamlayan ve güçlendiren iki kavram olarak devam edeceği (Coşkun, 2005: 88) söylenmektedir. Aynı zamanda modernleşme ile dini de bir çatışma hâlinde görmek gerçekleri tahrif etmek olarak değerlendirilmektedir (Tezcan, 1984: 106).

Günümüzde modernleşme ve değişme kavramları iç içe geçmiş olup, modernlik denilince değişme, değişme denilince modernliğin anlaşıldığını görmekteyiz. Oysa modernleşme süreci kentleşme, sanayileşme, ekonomik ve teknolojik gelişme gibi olgularla, yaşanan zamana yeni bir tarz ve yeni bir zihniyet kazandırmak yoluyla toplumda meydana getirilen yenilikler olarak tanımlanırken; değişme ise fert ve toplumların benimsediği mevcut tutum ve davranışlarını bırakması, yeni bir zihniyet ve yaşam şekli seçerek bir başka görünüm almaları olarak tanımlanmaktadır. Yani modernlikte yenilik veya değişmede ileriye doğru bir yenilik gerçekleşirken, değişmede bu durum ileriye veya geriye, geçmişe doğru da olabileceği söylenebilir (Türkdoğan, 1996: 136).

Modernleşme ile din arasında karşılıklı etkileşimlerin olduğu ve bu etkileşimlerde etkileme ve etkilenme düzeyinde dinlerin özelliklerinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Zira tarihi, kültürel ve toplumsal koşullara bağlı olarak, bazı toplumlarda din modernleşme sürecini, bazı toplumlarda da modernleşme süreci dini etkilediği yaşanan tarihi bir vakıadır (Sarıbay, 1985: 34).

Din açısından değerlendirdiğimizde modernizmin, hümanist felsefeye dayalı olarak kutsal olanla, kutsal olmayana kesin olarak ayırdığını görmekteyiz. Ortaya çıkan sekülerleşme ve laikleşme sonucu bütün sosyokültürel faaliyetler dinin etkisinden uzaklaştırılmış, din kültürel bir unsur olarak kalmış ve bireyselleştirilerek kendi öz alanına çekilmiştir. Fertlerin şahsi yaşantılarıyla ilgili bir vicdan ve seçim meselesi hüviyetine dönüştürülerek, birçok toplumsal tesirlerinden arındırılmıştır. Eskiye oranla dinî inanç ve uygulamalara olan rağbet azalmıştır. Bu durum özellikle sanayileşmiş şehirler ve çevrelerinde büyük boyutlara ulaşmıştır. Modern toplum, geleneksel toplumlarındaki dini birlik, beraberlik ve bütünlüğün yerine, bir plüralizm (çokçuluk), gevşeme, ilgisizlik, dine ve özellikle geleneksel dindarlığa karşı eleştiri ve hatta inançsızlıkla nitelenmektedir (Günay, 1987). Geleneksel toplumda eksen

kurum olan din, yani Tanrı merkezli düşünme ve toplum yapısı, modernleşme ile birlikte eksen kurum olmaktan çıkmıştır. Bundan sonra düşünmenin merkezindeki eksen kurum Tanrı yerine akıl, din kurumu yerine de ekonomi olmuştur (Berger, 1993: 168)

Modernleşmenin dine karşı tavır alışında Batı dünyasında 16. yüzyıldan itibaren başlayan din-devlet, din-modernlik çatışmasında Batı'nın dini yapısı başat rol oynamıştır. Zira bilim ve teknolojiye yeni gelişim ve toplumun dönüşümü konusunda kilisenin katı ve tavizsiz tutumu çatışmayı daha da şiddetlendirmiştir. Bunun sonucunda ise Batı dünyasının bütün dinleri tümünden bir doğma olarak nitelendirip reddetmesine neden olmuştur (Akdoğan, 2002: 57). Bu konuda Mardin düşüncelerini söyle ifade etmektedir. Batı düşüncesinin modernleşme adına dine, kutsala vb. düşüncelere karşı çıkmasının temelinde kilisenin, din adına, akıl ve bilimsel alanı tümüyle boş ve anlamsız kılarak terk etmesi ve karşı tavır alması yatmaktadır. Kiliseden kaynaklanan böyle bir anlayış da, Rönesans'ın, Reform'un, Aydınlanmanın ve din dışı ideolojilerin doğmasına zemin hazırlamıştır. Ancak İslam düşüncesinde din-dünya gibi ikili bir ayrımın bulunmadığı ortadadır (Mardin, 2014: 75).

Modernleşme bilimsel ve teknik bağlamda ele alındığında İslam'la bir problemi yoktur. Ancak modernleşme adına İslam ve İslami değerlere karşı çıkılırsa çatışma ve problemler gündeme gelebilir (Saced'den aktaran Akdoğan, 2002: 57). Bu çerçevede 19. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte Batı dünyasına ve modernizme, İslam toplumunun dini ahlaki yapısına olan menfi etkilerine karşı bir tepki olarak gelişen İslami uyanış ve ihyacı hareketlerinin doğmasına neden olmuştur. Bu oluşumlar, dinden esinlenen ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İslam dünyasında yapılanma sürecine giren reformcu ideoloji ve köken itibariyle dinsel temelli olmayan Batıcı/laik yönelim şeklinde ikili bir düşünce akımları olarak ortaya çıkmıştır (Alperen, 2003; 53-54).

Modernist İslamcılar, aralarında yöntem ve anlayış farkı olmakla birlikte genelde, İslam dünyasının gerileme sebeplerini İslam'ın yozlaştırılmasında bulmaktadırlar. Düşünceleri, İslam'ı çağdaş değerlerle uyumlu hale getirmek; yöntemleri ise, Batının kültürel ve ahlaki değerlerini bir kenara bırakıp, bilim ve teknolojisini almaktır. Üzerinde çalıştıkları ana konu, İslam'ın yapısında bir akıl-vahiy veya din-bilim çatışmasının olmadığını Kur'an ve Sünnet'e dayanan delillerle ispat etmek olmuştur. Bu çerçevede tanımlamak gerekirse İslam modernizminin ana tezi sudur: Temel kaynakları olan Kur'an ve Sünnet'e dayandırılarak oluşturulan bütün tarihi miras, ilmi ve rasyonel bir süzgeç ve sentezden geçirilerek anlaşılmalı ve yorumlanmalıdır. Böyle yapıldığı takdirde İslam tarihi, toplumsal gelişme sürecinin ortaya

çıkardığı değişme olayının problemlerini çözmeye ve o sürecin altında ezilmek bir yana, ona yön vermeye kadir olacaktır. Bu bağlamda İslamcı modernistlerin bir yenilenme ve çağdaşlaşma istek ve arzuları ortadadır. Fakat istedikleri dinin tamamının bir reforma tabi tutulması değildir. Zira İslam'ın özünde kilise ve din adamları (ruhban) sınıfı yoktur. İslam'ın evrensel mesajı bunu gerçekleştirmeye müsaittir. Yapılması gereken yeni bir paradigma ve yeni bir metodla dinin esaslarına bağlı kalınarak çağın ihtiyaçlarına ve meselelerine çözüm üretmeye çalışmaktır. Yeni yorumlarla bu evrensel mesajı yorumlamaktır (Alperen, 2003; 54-58).

Toplumumuzda geleneksel modernleşme anlayışı batılılaşmadır. Batılılaşma batının seçilmiş somut kurumlarını ve hayat biçimlerini benimsemek şekline telakki edilmektedir. Osmanlı Devleti'nde Lale Devri'yle birlikte 19. yüzyıl ile 20 yüzyılın ilk yarısındaki modernleşme çabalarında, klasik modernleşmenin model olarak alındığı görülmektedir. Osmanlı önce Batının bazı askeri tekniklerini alma gayretiyle işe başlamış, daha sonra sivil topluma ulaşma idealiyle yönetim bürokratik ve siyasi kurumlara aktarılmaya çalışılmıştır. Sanayileşme ve teknolojinin getirdiği maddi rahatlıklarla beraber batılı hayat tarzının benimsenmesi ile birlikte alınan bu model tercihi Cumhuriyet Döneminde de devam ederek zirveye ulaşmıştır. Milli, demokratik ve laik cumhuriyet batı modeli modernizm temellerine oturtulmuştur (Arslantürk, 1998: 12-13; Bolay, 1996: 283).

Modernleşmede bazı yanlış kavram ve anlayışların da olduğunu görmekteyiz. Birincisi “modernleşmenin Avrupalılaşma veya Batılılaşma kavramları ile eşdeğer görülmesidir.” Yenilik anlamında modernlikte, her toplum kendi modernliğini üretebileceği gibi Batı dışı başka toplumlardan da gelebilir. Diğer yanlış, “Tüm modernleşme iyidir” zihniyetidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde modernitenin, sömürü yoluyla toplumlara birçok bunalım ve acılar yaşattığı yaşanan tarihi bir vakiydir. Bir diğer yanlış da, “modernleşmenin tek boyutlu olarak” anlaşılmasıdır. Fertler ya da toplumlar modernliğin kazandırdığı yeniliklerden yaralanırken geleneksel bir tutum ve zihniyette de olabileceği akıldan çıkarılmamalıdır (Türkdoğan,1996: 104).

2.2. Din Anlayışı

2.2.1. Din Anlayışının Tanımı

Din anlayışı, ferdin dini tecrübesinin bir sonucu ve ürünü olarak dine ve kendi haricindeki fertlere karşı sahip olduğu zihinsel bir durum olarak ifade edilebilir (Şimşek,

2009: 18). Elbette fertlerin kişilik yapısı, zekâ durumları, yetenekleri, ilgi alanları ve zevkleri farklı olduğu gibi, olaylara karşı gösterdikleri tutum, aldıkları tavır ve yorumlamaları da değişebilmektedir. Bu nedenle insanların dini anlayıp değerlendirmeleri de yaşadıkları psikolojik, sosyolojik, kültürel ve ekonomik şartlara göre değişebilmektedir. Bu çerçevede bireyden bireye farklılık gösteren kutsalın yorumlanış tarz ve çeşitliliğine, kişinin din anlayışı denmektedir. İnsanların din anlayışı, çağa ve koşullara göre değişebilmektedir (Kuzudişli, 2015). Çünkü her ferdin “fiziksel ve sosyal çevresi”, “fizyolojik yapısı”, “istek, hedef ve amaçları” ve “geçmişteki tecrübeleri” birbirinden farklıdır (Türkdoğan, 2003: 53). Bu çerçevede din anlayışını sosyolojik olarak: toplum tarafından dayatırılan din anlayışı olan “toplumsal din anlayışı” ve bireyin kendisinin sahip olduğu din anlayışı olan “bireysel din anlayışı” olarak ifade edebiliriz. Sonuçta bireyin din anlayışının farklılığında etkili olan faktörleri, kişinin içinde bulunduğu ortam ve kültür, yaş, sosyal statü, akıl ve bilgi düzeyi, siyasi kimliği ve mezhebi mensubiyeti, ekonomik düzeyi gibi unsurlar olarak sayabiliriz (Şimşek, 2009: 18).

2.2.2. Dindarlık

Dinin anlamı ve sosyolojik tanımı konusunda ifade ettiğimiz gibi dinin tanımında yaşanan zorluk, kendisini dindarlığın tanımında da göstermektedir. Sosyologların bir tanım üzerinde ittifak ettiklerini ve yapılan her tanım, sınıflama ve kavramlaştırmanın, dindarlığı tam olarak açıklayabilecek nitelikte olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. Muayyen bir insan veya grubunun başkalarına göre dindarlık durumlarının açıklık ya da koyuluğunun, şiddetinin azlık ve çokluğunun belirlenebilmesi, din ve dindarlıktan ne anlaşıldığına, hangi kriterlere göre ve nasıl bir tanımlamanın yapıldığına bağlıdır (Köktaş, 1993 : 62-63). Bu bağlamda dindarlık kişiden kişiye, kültürden kültüre, toplumdan topluma hatta mensup olunan dinin özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Aynı zamanda ilkel din mensuplarının dindarlık anlayışları ve ritüelleri ile semavi din mensuplarının dindarlık anlayışları ve ritüelleri arasında farklılık olduğu; hatta aynı din mensupları arasında da bu bağlamda farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların grup içi çatışmalara da neden olduğu sosyolojik bir gerçektir (Öz,2013).

Görüldüğü gibi çok çeşitli görüntülerde ortaya çıkan dindarlığın, çeşitli kavramlar olarak adlandırılıp sınıflandırılmaya çalışılan bir olgu olması nedeniyle, uzlaşma sağlanan ortak bir tanımının mevcut olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak, dindarlığın birbiriyle ilişkili çeşitli etkenlerden etkilenecek kendine has bir yapı ve içeriğinin olması denilebilir. Bu

çerçevede dindarlığın, “dini kökenli inanç ve pratikler, sosyokültürel ortam, bireyin kişilik yapısı” gibi birbirleriyle alakalı üç temel etkenin etkisi altında şekillendiği ifade edilebilir. O halde bireysel dindarlığı biçimlendiren ögeler analize tabi tutulduğunda; mensup olunan dinin, sosyokültürel yapının ve kişisel özelliklerin dini algılama, değerlendirme ve yaşamayı, nasıl ve ne seviyede etkilediğinin dikkate alınması gerektiği bilinmelidir (Yapıcı, 2006). Bu çerçevede dindarlık, “ampirik bir konu olabilen, insanın mensup olduğu grubun uzlaşmasına uygun, dini olarak nitelenebilen ve dini olmayan veya seküler tutum ve tecrübelerden ayrılabilen tutum, tecrübe, davranış tarzları gibi vs.nin bütünü olarak anlaşıldığı” (Köktaş, 1993: 63) şeklinde ifade edilmektedir.

Dindarlığın tanımındaki bu güçlük, din sosyologlarının dindarlığı tipolojileştirmelerine, değişik dindarlık tarzlarını farklı tipolojiler ile tanımlamalarına sebep olmuştur. Bu bağlamda M. Weber dindarlık tiplerini köy, çiftçi, şehir, şövalye, zanaatkâr, tüccar, burjuva, aydın, entelektüel, ayıncı, büyüsel dindarlık gibi “statü tabakalaşması” (Weber, 1993: 277-286) olarak kavramlaştırarak, sosyal sınıfların ve meslek gruplarının dindarlığı olarak tipolojileştirmiştir.

Glock, çalışma arkadaşı Stark’la birlikte “inanç, ibadet, tecrübe, bilgi ve etki” şeklindeki, dindarlığın beş boyutunu birbirinden ayırt etmiştir. Bu beş boyutun değişik biçimlerde ve seviyelerde olmak üzere, hemen hemen her dinde bulunduğunu ortaya koymaya çalışmıştır (Karaşahin, 2008). Dindarlığın beş farklı boyutunu belirleyen bu çalışma, bir bireye dindar diyebilmek için, sadece inanç ve ibadete devamlılığı kâfi görmediğini ortaya koymuştur.

Günay ise şiddetin azlık ve çokluğu açısından, beş tip dindarlık tipolojisi tespit eder. Bu tipolojiler dinî emir ve yasaklara kati bir şekilde bağlanıp, dinî gereklere dünyevi hayatlarını kapsayacak biçimde bağlanmış olanlar için “ateşli dindarlar”; dinî inanç ve geleneklere özenle ve samimi olarak bağlı olup, bunun yanında dinî pratikleri uygulamada düzensizlik hakim olanlar için “alaca dindarlar”; dinî inançlara az çok saygılı olmakla birlikte, dinî pratikleri uygulamada kolektif dindarlığın zirve noktasına çıktığı anlarda ilgi gösterenler için “mevsimine göre dindarlar”; dinî inançlara karşı az çok saygılı olmakla birlikte, dinî pratikleri çok az uygulayan, bunun dışında dinle fazla alakaları olmayanlar için “oportinist dindarlar”; temel dinî inançlara saygılı olmakla birlikte dini pratikleri hemen hemen hiç uygulamayan kimseler için “ilgisiz dindarlar” olarak belirlenmektedir. Yine Günay, biçimine göre dinî yaşayış tipolojisi geliştirerek dindarlığı “geleneksel halk dindarlığı, seçkinlerin

dindarlığı, laik dindarlık ve tranzisyonel dindarlık” (Günay, 1999: 260-264) olmak üzere dört ayrı tipoloji içinde değerlendirmektedir.

Dindarlık tipolojileri içerisinde en özenli çalışmalardan biri de Asım Yapıcı tarafından yapılmış olup, kendisi dört dindarlık tipolojisi geliştirmiştir. Dindarlığı, dinin sosyal hayata fazla müdahale etmesinden hoşlanmayan, dinî metinlerin zaman içerisinde yenilenmesi veya yeniden yorumlanması gerektiğini savunan, genellikle inançlı ve kutsal metinlere saygılı olmakla birlikte günlük yaşamlarında dinin fazla etkisinin olmadığı, dinî ritüelleri yerine getirirken zaman zaman hassas davranmayabilen, inançlarında da samimiyetin göreceli olduğu kimseleri ifade eden “liberal”; liberal dindarlardan farklı olarak günlük hayatlarında dinî inanç ve tutumların fazlasıyla yer aldığı, bunun yanında dinî ritüelleri uygulayanlar olduğu gibi uygulamayanların da olduğu, bir kısmının geleneksel bir kısmının da kitabî dindarlık biçimlerine bağlı olduğu, seküler söylemleri dine tehdit olarak algılayan, modern dünyanın yaşadığı buhranların sebebini manevî değerlerden uzaklaşma olarak gören, görüşlerinde ilahi determinizmin ağır bastığı dindarlık tipi olan “muhafazakâr”; insanları kesin çizgilerle belirlenmiş dindarlık tipolojilerine ayıran ve o şekilde itham eden, ara sınıfları görmeyen, inançlı ve kutsal metinlere saygılı olan ve günlük yaşamlarında dinin önemli bir yeri olan dindarlık tipi olan “dogmatik”; patolojik dindar olarak ifade edilen, kendi inandıkları değerlere ısrarlı bir bağlılık gösteren, diğerlerine karşı kati ve müsamahasız davranan dindarlar olarak ifade edilen “fanatik” olmak üzere dört farklı tipe ayırmaktadır (Yapıcı, 2002). Bu örneklerin yanında, sosyologlarca birçok dindarlık tipolojisi geliştirilmiştir. Konunun sınırlılığı açısından bunların tamamına yer verilmemesi uygun görülmektedir.

Dindarlığın farklı tanımlanmasında, araştırma yapılan toplulukların kültürel, çevre, coğrafi ve demografik özelliklerinin farklı olması, araştırmacının olay ve olgulara bakış açısı gibi önemli faktörlerin rolü olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Kurt, dindarlığı etkileyen faktörler arasında yaş, cinsiyet, medeni durum, cinselliğe bakış, aile, aile sosyalleşmesi, eğitim, kır-kent hayatı, sosyoekonomik statü, coğrafi bölge gibi faktörleri vurgulamaktadır (Kurt, 2009). Bu nedenler arasında mesleki özellikleri de sayabiliriz. Çünkü kişiler, mesleklerinde çalışırken dini ölçütlerden etkilenir. Meslekî yaşantıları da din ve dindarlık durumlarına etki eder. Zira bu konuda Weber’in, meslek gruplarının din ve dindarlık anlayışlarını etkilediği kanaatine vararak, dini bir tipoloji geliştirdiğine değinilmiştir.

İcra edilen mesleğin din ve dindarlıkla olan ilişkisi, çevre faktörü ve baskın olan kültür ve düşünce yapısı, insan yaşantısının diğer unsurlarını da etkilemektedir. Yapılan mesleğin ve yapılması mecburi olan ritüellerinin ferdin sosyolojik yapısında değişime neden olacağı ve aynı zamanda toplumun dini anlayış ve yaşayışında çeşitli etkileşime sebep olacağı; bu etkileşimlerin de fertlerin dindarlık tipolojilerine göre farklılıklar göstereceği söylenebilir. Zamanla mesleki ritüeller ile dini ritüellerin içi içe girerek bir sentez oluşturacağını varsayabiliriz. Bu sentez zamanla insanların genel yaşamını ve sosyal hayatını şekillendireceği gibi, dini hayatında da birtakım sonuçlar doğuracağı (Öz, 2013) vurgulanmaktadır.

Eğitim-öğretim yapmak ve eğitim önderlikleriyle sosyal, iktisadi, kültürel vb. konularda toplumu yönlendirme, yetiştirme, yeni kültürel değerler kazandırma, yaşam tarzı ve hayat felsefesi oluşturma gibi görevleri olan öğretmenlik mesleğinin de kendine has yapısı bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının geleneksel yapısı, teamülleri, kültürü ve yazılı emirleri doğrultusunda bu görevlerini icra ederken, kişisel özelliklerinden arınmış olarak yapmasını beklemek, insanın yaratılışını ve sosyal bir varlık olmasını inkâr anlamına gelmektedir (Öz, 2013).

2.2.3. Tutum ve Dini Tutum

Sosyal realite ve ferdi psikoloji ile çok yakından ilgili olan tutum kavramı, davranışı açıklamada önemli bir yere sahiptir. Günümüzde, özellikle de 1960'lı yıllardan sonra üzerinde çok daha fazla çalışılarak, bu konudaki araştırma, makale ve kitap yayınlarına hız verilmiştir.

Tutumun, davranışı yönlendirmede gizli ve güçlü bir yapıya sahip olması, bir davranışı ortaya çıkmadan önce tahmin edebilme imkânı sunabilmesi, tutum değişimi süreçleri öğrenildiğinde bireylerin davranışlarının kontrol edilebilmesine olanak sağlaması, yani sosyal davranışın arka planını oluşturması nedeniyle konuyu çok önemli hale getirmiştir (Baysal, 1989:166-177). Çünkü davranış önce bireyde tutum haline gelmekte ve daha sonra bu bireysel tutumlar ortak davranışlara dönüşmektedir (Arslantürk, Amman, 1999: 141).

Sözlük anlamı olarak; “bir konu veya mesele karşısında tutulan yol, alınan tavır” (Doğan, 1996: 1088) manalarına karşılık gelen tutum, terim olarak da; “oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri” olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1997: 521). Tutum sübjektif mahiyette olan ve bireyden bireye değişen bir hüviyete sahiptir. Sosyal psikologlar arasında tutumu tanımlama konusunda net bir konsensüs

sağlanamamasına rağmen birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak tutumu, “ bireylerin objektif bir durum karşısında o durumla ilgilenmeleri neticesinde kendi duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde belirleme tarzları” şeklinde tanımlanabilir (Kurtkan,1974: 23).

İnsanın herhangi bir konuya ait tutum geliştirebilmesi için o konu hakkında bilgi sahibi olması, tutumun bilişsel ögesini oluşturur. Bilgi doğru ve kesin olursa tutum da yoğun ve kalıcı olur. Konu hakkında edinilen bilgi değişirse, tutumun yönü ve yoğunluğu da değişecektir. Bireyin herhangi bir obje ile ilgili arzu, istek, hoşlanma ya da hoşlanmama durumları gibi çeşitli duygular içinde olması, tutumun duygusal ögesini teşkil eder. Bireyin bir objeye olumluya da olumsuz bir duygu hissedebilmesi için, o objeyle ilişki ve etkileşim içinde olması gerekir. Tutumun davranışsal ögesi ise, ferdin hakkında olumlu ya da olumsuz bir eğilim içinde bulunduğu bir durumu söz ve davranışlarıyla ortaya koymasındır (Baysal, 1989:167-168).

Tutumlar, ferdin psikolojik varlığının devamlılığını sağlama ve içinde yaşadığı topluma ve toplum kültürüne uyum sağlama sürecinde işlev görmektedir (Dönmezer, 1999: 86). Tutum bireyin davranışlarına anlam kazandırır. Bu yönüyle kişinin psikolojik dünyasını oluşturan etmenler olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle eğer tutumlar olmasaydı, insan her yeni durum karşısında farklı davranabileceği, davranışlarında tutarlılık bulunamayacağı ve başka bir insan olabileceği (Erdem, 1992:17) belirtilmektedir.

Tutumların doğuştan gelemeyeceği ve kendi kendilerine oluşamayacağı söylenebilir. Kişinin yaşam sürecinde her gün, her saniye kişiliğine işleneceği ifade edilebilir. Muzaffer Şerif, tutumların oluşumunda etkili olan etkenleri iç ve dış faktörler şekline ikiye ayırmaktadır. İnsanın her hangi bir obje, kişi, konu, vb.ile ilgili düşüncelerini iç faktörlerden saymaktadır. Kişinin karşılaştığı bir bilgi ya da görüşün kendine hoş mu ya da itici mi geldiği konusundaki tutumunu belirlemek için, daha önce kazandığı bilgi ve tutumlarla karşılaştırma yapacağını belirtmektedir. Dış faktörleri ise bireye sunulan görüş, bu görüşü sunan kişi, sunma şekli, ortamı vb. durumlar oluşturmaktadır. Bunlarda aile(anne baba) etkisi, çevrenin etkisi, kişisel deneyim ve yaşı olarak ifade edilmektedir. Bu faktörlerin birbirleriyle ilişkisinin tutum oluşumu ve değişimini daha iyi anlamayı sağladığını (Şerif ve Şerif, 1996: 540) belirtmektedir.

Tutumlar davranışların aynısı olmamasına rağmen, insanın davranışlarına yön veren ve davranışın arka planındaki psikolojik alternatifleri meydana getiren başlıca faktörlerdir. Bu

çerçevede tutumların zekâ, güdü vb. değişkenler olduğunu söylemek doğru olmaktadır (Oruç, 1993: 8).

Tutum, ferdin sergilediği davranışlara göre anlaşılabilen ve davranışa hazırlayıcı olan bir temayüldür. Bu sebeple dini tutumu da doğrudan gözlemek mümkün değildir. Bireyin dini tutumu, dini yönden pozitif veya negatif davranışlar göstermesiyle anlaşılabilir. Bireyin dinin gereklerini yaparken duygusal yoğunluk yaşamaması, dine olumlu bir tutum geliştirdiğinin göstergesidir. Buna mukabil dinin gereklerini yapmayarak uzak duran, din karşıtı eylemler yapan bireyin, dine karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu da açıktır. Bu bağlamda dini tutum, “kişinin dinle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır.” (Peker, 1993: 88). Dini tutumun objesi din ve dini unsurlardır. Bir bireyin dine olan duygu, düşünce ve davranışlarının tümü, dini tutumunu meydana getirir. Dini tutumunun yönünü ise, kişinin dine pozitif ya da negatif yaklaşımı ortaya çıkarır. Bu çerçevede dini tutum, dinle ilgili duygu, düşünce, bilgi ve davranış eğilimlerinin tümünü kapsamaktadır. Bu eğilimler zamanla uyumlu ve devamlı bir bütün oluşturur (Peker, 1993: 146).

Dini tutumların, tutumlar gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır (Kula:2006). Dini tutumun bilişsel ögesini, dini bilgi, inanç ve düşünceler oluşturur. Bilişsel ögeyi, bireyin dini tutumunun merkezine yerleşmiş inançlar olduğu ifade edilebilir. Bireyin dini tutumun bilişsel unsurunu oluşturan dini bilgiler, öğretimle, doğrudan veya dolaylı yaşantılar yoluyla kazanılır. Bu çerçevede ferdin o konuda elde ettiği bilginin muhtevası, kişinin dini tutumunun yönünü belirleyen en önemli unsurlardan birisidir.

Dini tutumun duygusal ögesini de, ferdin din hakkında beslediği duygular oluşturur. Aynı zamanda dini tutumun duygusal yönü, din ve dinle ilgili pozitif veya negatif duygulara sahip olunmasıdır. Bilişsel unsura göre duygusal unsur daha hareketsiz ve sürekli. Zira kişinin dine yönelik duyguları hemen değişmezken, dini bilgileri her an değişebilmektedir. Bu bağlamda, duygusal unsur ferdin dine bakışında daha kuvvetliyse tutumun değişmesi daha güç olmaktadır. Dini tutumun davranış ögesini ise, dini pratikler kapsamaktadır. Örneğin, kişinin namaz, oruç, hac gibi ibadetleri yapması; dua etmesi, dini yayınlar okuması gibi birtakım faaliyetleri dini tutumun davranışsal unsurlarıdır. Yine dini tutumlar, dini davranışın yönü ve eğilimini belirler. Çünkü ferdin dini tutumu pozitif ise, dini pratik ve davranışları yapma eğilimi olumlu olur. Dini tutum negatif ise dine karşı olumsuz davranış eğilimi görülür. Aynı zamanda kişinin dini davranış gerçekleştirmesi içinde öncelikle dini bilgileri öğrenmesi gerekir (Kaya, 1998: 46-47).

Sonuç olarak, insanın dine karşı duygu, düşünce, inanç ve davranış eğilimlerinin tümü olarak ifade edilen dini tutum, kişide sürekli olarak dini yönden pozitif ya da negatif duygu, düşünce ve davranışların oluşmasına neden olur. Dolayısıyla dini bilgi, düşünce, inanç, duygu ve davranış, dini tutumun bir işlevidir (Kaya, 1998: 46-48).

2.2.4. Din Anlayışının Oluşmasına Etki Eden Sosyokültürel Faktörler

Genellikle toplumu meydana getiren bütün fertlerde ve özel olarak da bu araştırmadaki öğretmen kesiminde, dini anlayış ve tutumlarda farklılıklar olması tabii ve sosyal bir realite olduğu söylenebilir. Konu gereği bu araştırmada, öğretmenlerin dini anlayış ve tutumlarındaki farklılaşmaya etki eden ve nedeni olduğu düşünülen “aile, eğitim ve okul, yaşadığı çevre, ekonomik durum” gibi faktörlerin etkisi açıklanmaya çalışılacaktır.

İnsanoğlu doğumundan itibaren kendisini belli bir kültürel ortamda bulmaktadır. Bu kültürel çevrenin ferdin kimliğini, inancını, anlayışını, davranışını ve tutumlarını inşa ettiği söylenebilir. Çok farklı şekillerde tanımlanan “kültür” kavramını Başer “İdeolojik, davranışsal ve maddi olmak üzere üç farklı özellik gösteren unsurları bir araya getiren bir gerçeklik, karmaşık bir bütündür.” (Başer,1999:134) şeklinde ifade etmektedir. Taylor’a görede kültür “Bilgiyi, imanı, sanatı, ahlâkı, ferdin içinde yaşadığı toplumun adetlerini, örflerini kapsayan oldukça girift bir bütündür.” (Turhan, 1987: 37). Bu kavram “Ferdin, toplumda öğrenme süreciyle kazanmış olduğu davranış biçimlerinin tümüdür.” (Türkdoğan, 1977:237) şeklinde tanımlanabilir.

Sosyalleşme ise, insan yavrusunun toplumun bir üyesi haline gelmesidir. Yani ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, şehir ve köyünün, nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenmesidir. Araştırmacılar sosyalleşme gerçeğini çeşitli açılardan inceleyerek, genellikle “kişilik ve benlik gelişmesi” ve “bilişsel gelişme” olarak iki grupta toplayabilmişlerdir. Birinci gruba cinsiyetle ilgili rollerin öğrenilmesi, bağımlılık, bağımsızlık, saldırganlık, başarı güdüsü gibi sahalardaki sosyalleşme süreci girmektedir. İkinci gruba ise öğrenme, zekâ, düşünme ve algı gelişimi gibi konular girmektedir (Kağıtçıbaşı, 1985: 245-246).

Dini anlayış ve tutumlar, en geniş manada, yukarıda belirtilen kültür ortamında sosyalleşme yoluyla şekillendiği söylenebilir. Bütün olarak kültür adı verilen bu yapıda, bireylerin inanç ve tutumlarının oluşumunun ortaya konulması için “aile, eğitim ve okul, yaşadığı çevre, ekonomik durum” gibi faktörlerin etkisinin araştırılmasının bir gereklilik haline geldiği söylenebilir. Bu durum aşağıda irdelenmeye çalışılmaktadır.

Din anlayışının oluşmasına etki eden en başat sosyokültürel faktörün aile olduğu söylenilebilir.

Özgüven, aileyi “birbirleriyle biyolojik, psikolojik ve sosyal ilişkiler ile duygusal etkileşim içinde olan bir grup” (Özgüven, 2000:1) şeklinde tanımlamaktadır. İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren, aile ile din ilişkisi var olup, tarihin her döneminde önemini sürdürmüştür (Günay, 2014: 263).

İnsanın dini olsun ya da olmasın bütün tutum, davranış ve inançlarının arka planında, aile önemli bir faktördür. Yapılan birçok araştırma ve inceleme, dini inanç ve tutumların kazanılmasında, ilk çocukluk dönemindeki aile ilişkilerinin en önemli etken olduğunu göstermektedir (Hökelekli, 2001: 257). Çocuklar, erken yaşlarda anne ve babalarıyla özdeşleşir ve onlarda gözledikleri davranış kalıplarını içselleştirir (Özdemir, 2007). Anne ve baba, çocukların ilk genel tutum ve kazanımlarında olduğu gibi, dini değerlere karşı olumlu ve olumsuz tutum kazanıp gelişmesinde en başat rolü oynamaktadır. Yani insanın ailesi ilk duygu, düşünce, davranış ve eğitim aldığı yuvasıdır. Bu yuva içerisinde, birey geliştikçe aşama aşama anne ve babası gibi hissetmeye ve zamanla onların ideal ve arzularını paylaşmaya başlar (Aydın, 1995:43).

Çok tanrılı halk dini karakteri taşıyan tüm dinlerde aile, büyük bir dini öneme sahiptir. İçerisinde sürekli dini ibadetlerin yerine getirildiği mekân olarak, her zaman önemli bir konuma sahiptir. Aynı zamanda ailenin bir ayin ve ibadet birliği haline gelmesi, mensupları arasında kan bağı ve birlikte yaşamının kazandırdığı diğer bağlardan daha kuvvetli bir birliktelik oluşturmuştur (Fraye, 2013: 68). Aile, bu dini önemini en başta İslam olmak üzere, bütün kitabi ve evrensel dinlerde de sürdürmüştür (Günay,2014: 263). Koştaş “Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış” adlı araştırmasında, örneklem grubun Allah’ın varlığına inanma konusundaki kararlarını etkileyen faktörlerin en önemlilerinden birinin aile olduğu bulgusuna ulaştığını ifade etmektedir. Aile etkisinin öğretmenlerden daha baskın çıktığını, bunun da toplumumuzun aile yapısının özelliğini ortaya koyduğunu ifade etmektedir (Koştaş, 1995: 32-33). Ailenin etkisi konusunda Allport, çok dindar olan yetişkinlerin genellikle dindar olan anne-babaları tarafından yetiştirildiğini gösteren çok önemli bulguların olduğunu tespit etmektedir (Allport, 2014: 50).

Ailenin, modern zamanlarda meydana gelen sekülerizasyon sürecine paralel olarak, dini işlevlerinde de zamanla önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Aslında aile biçimlerinin farklı devirler, yerler, toplum ve kültürlerle göre değiştiği tarihi bir vakıadır. Bu durumun da

ailenin dini yaşantısını etkileyip, değişim ve dönüşümüne neden olduğu görülmektedir (Günay,2014: 263).

Aile üyelerinin farklı din ve mezheplerden oluşu, genellikle farklı din ve kültürleri barındıran Roma, Hint, Çin, Japon toplumlarında ve modern toplumlarda görülür. Hatta İslam'da, kadının başka dinden olması şartıyla buna izin vermiştir. Sosyologlar bu tür aileleri ve ortaya çıkan problemleri araştırma konusu yapmıştır (Günay,2014: 264). Bu konuda Ali Köse'nin, İngiliz mühtediler (sonradan Müslüman olan) üzerinde yaptığı araştırma bulguları bu durumu doğrular özellikle olduğu söylenebilir. Zira din değiştirmiş olan mühtedilerin, ancak %14'ü ailelerinden olumlu tepkiler alabilmiştir. Bazıları (%11) din değiştirdiklerini, ailelerini üzmemek için söyleyememişlerdir. %19'unun aileleri, aşırı tepki göstererek yıllarca kendileriyle konuşmamışlardır. %31'lik bir kesim, az da olsa ailelerinden tepki gördüğü tespit edilmektedir (Köse, 1997: 112-116).

Din anlayış ve tutumların oluşmasına etki eden en önemli sosyokültürel faktörlerden biri de eğitim ve dolayısıyla okul olduğu söylenebilir.

Çocuklar, gelişimlerinin en kritik dönemlerini aile çevresi dışında okulda ve zamanlarının büyük bir bölümünü de öğretmenleriyle geçirirler. Din eğitim ve öğretimi, ülkemizde ve tüm dünya ülkelerinde her zaman aileden sonra okullar vasıtasıyla verilmeye çalışılmıştır.

Batılı ülkelerde din eğitimi, okul öncesi kurumlarından itibaren başlatılarak ilköğretimin birinci sınıfıyla devam etmektedir. Bu kurumlarda bilgi boyutunun yanında eğitim boyutuna da ağırlık verilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının geneli de kiliselere aittir (Cebeci, :87). Yapılan araştırmalarda, Almanya'daki çocuk yuvalarının %70'inin kilise ve kilise vakıflarına bağlı olduğu tespit edilmiştir (Başkurt, 1995: 109).

Aile eğitimi genelde ahlaki boyuta yoğunlaşırken, okul eğitimi zihinsel faaliyete yöneliktir. Yani okul bilgi alanı ile meşgul olurken, değer ve inanç alanı aileye bırakılmıştır. Bu çerçevede İslam, öğretmenin inancıyla ilgilenmez. Zira okul, inançtan ziyade bilgi yuvasıdır. Bunun en açık göstergesi, Bedir Savaşında esir düşen müşriklerin, Müslüman çocuklara öğretmen olarak tayin edilmeleridir (Bayraklı, 1997: 136).

Kavramsal çerçevenin birinci bölümü olan "Milli Eğitim ve Öğretmen" bölümünün "Toplumsal Hayatta Eğitim" ve "Toplumsal Hayatta Okul" konularında eğitim ve okulun tanımları, işlevleri, toplumsal değişimdeki etkileri, din ile ilişkileri vb. gibi temalarda bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme

sürecine katkısını; eğitimin, kişiliği esas alan, gelişimini sağlayan, yetişkinliğe hazırlamak için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesindeki faaliyet ve fonksiyonlarını; bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirme sürecine nasıl katkıları sağladığı ayrıntılı olarak tartışılmaktadır.

Ayrıca “Toplumsal Hayatta Eğitim” konusu içinde ayrılan din ve eğitim ilişkisi alt bölümünde de, okulların din adamı, yönetici ve yüksek düzeyde devlet memurları yetiştirme işlevini görme özelliği irdelenmektedir. Ayrıca, aile, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık, köy, kent, mesleki çevre, okul, cami, Kur’an kursu gibi çevrelerde başlayan ve gerçekleşen dinsel toplumsallaşmanın, çocuğun toplumsallaşmasında nasıl başat rol oynadığı tartışılmaktadır. Özellikle, din eğitimi ağırlıklı olan İmam hatip Liseleri, İlahiyat fakülteleri, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri; bunun yanında camilerde ve Kur’an kurslarında verilen din eğitiminin, çocuğun dini gelişimindeki önemine değinilmektedir. Hakeza “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi” konusunda da İmam hatip Liseleri, İlahiyat fakülteleri, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri; bunun yanında camilerde ve Kur’an kurslarındaki din eğitimi tarihi serüveni, bu serüven içindeki olumlu ya da olumsuz gelişmeleri ve çocuğun eğitimindeki nitelik ve işlevleri tektik edilmektedir. Bu bakımından konunun bu bölümünü fazla uzatmanın gereksiz tekrar olacağı düşünerek bu konu bir örnekle noktalamak istenmektedir.

Dini anlayış ve tutumların kazanılmasında, verilen din eğitiminin tesirinin çok önemli olduğu söylenebilir. Zira Ülkemizde yapılan araştırmalarda İmam-Hatip Lisesi ve İlahiyat Fakültesinden mezun olanların dini anlayışları, tutumları ve dindarlık düzeyleri, diğer lise ve fakültelerden mezun olanlardan daha yüksek çıktığı ortaya konulmaktadır. Bu bulgular, alınan din eğitiminin dini anlayış ve tutumlara yüksek düzeyde tesir ettiğini göstermektedir (Kaya, 1998:117–118; Onay, 2004:127).

Din anlayışının oluşmasına etki eden sosyokültürel faktörlerin en önemlilerinden birinin de çevre olduğu söylenebilir.

Aile, eğitim gibi etkenlerin paralelinde, yetiştiği ve yaşadığı çevrede bireyin kişiliğinin şekillenmesinde önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Hökelekli, 2001:251). Bu durumu Türkdoğan “Günümüzde çocuklar, hızlı kültürel değişimin etkisi ile anne-babalarından farklı olarak, grup kültürünü öğrenmekte ve arkadaş gruplarının etkisine girmektedir” (Türkdoğan, 1977:37) şeklinde vurgulamaktadır. Bu konunun ana fikrini “Bana arkadaşımı söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.” sözü dile getirir. Çevrenin birey üzerindeki

etkisi “Körle yatan şaşı kalkar.” ve “Üzüm üzüme baka baka kararır.” gibi atasözlerimizde de vurgulanmıştır.

Her toplumun inandığı bir din vardır. Fert, bu dinlerin sembolleriyle, çeşitli konulardaki açıklamalarıyla karşılaşarak, doğrudan ya da dolaylı olarak birtakım bilgiler edinir. Dini davranış ve yaşantıları gözler. Bunlardan bazılarında reaksiyon gösterdiği gibi, bazıları ilgisini çeker, onlara sempati duyabilir. Çevre faktörü, özellikle de alt yaş gruplarındaki etkisini ağırlıklı olarak gösterir (Peker, 2000: 77).

Çocuklarda dini tutumların oluşmasında, sosyal çevrenin ve kitle iletişim araçlarının etkisi büyüktür. Çocukluğunda dindar insanların yaşadığı, günde beş vakit ezanın okunduğu bir çevrede yetişen çocuklar bu ortamdaki etkilenir; dini tutumları olumlu yönde gelişir. Bunun yanında ezansız, mabetsiz çevrelerde doğup büyüyen, ailede ve çevresinde ibadet eden herhangi bir insanla karşılaşmayan çocuklarda da dini uyanma ve gelişmeler görülse bile, bu durum gecikmeli ve sağlıksız olacaktır (Öcal, 2001: 53).

Modern kentleşme, sanayileşme devrimi neticesinde oluşan bir sosyal vakıadır. Sanayileşmiş şehirlerde, sanayi devrimi öncesi hayat tarzından daha farklı bir hayat tarzı oluşmuştur. Dolayısıyla değişen ve dönüşen hayat tarzı dini hayatı da etkilemiştir. Neticede kırsal-kent farklılaşması dini yapıda da ortaya çıkmıştır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan F.Hourt’ün (1955) yaptığı araştırmadır. Bu araştırmaya göre, tüm Avrupa, Amerika ve hatta Afrika toplumlarında sanayileşmiş şehirleşme neticesinde geleneksel dini yaşantıda büyük düşüş ve değişiklik olduğu tespit edilmiştir (Günay,1987). Sanayileşmenin dini hayata yaptığı negatif tesirler, sanayi kentlerine paralel olarak kırsal hayatı da etkilemiştir. En önemli tesirlerinden biri yaşanan göç olgusudur. Köylerden sanayileşmiş kentlere doğru yapılan göç neticesinde, demografik yapıda büyük değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu durum, sosyal hayatı etkilediği gibi dini hayatı da etkileyerek, sonuçta “tranzisyonel toplum” ve Günay’ın tespitiyle “tranzisyonel dindarlık” (Günay, 1999:264) tipolojisinin oluşmasına neden olmuştur. Yaşanan göçten, sosyal ve dini hayattaki bu değişim ve dönüşümden araştırma evreni olan Merzifon ilçesinin de hem etkileyen ve hem de etkilenen olarak kendine düşen payı almakta olduğunu söyleyebiliriz.

Weber, şehirleri “doğu” ve “batı” tipi şehir şeklinde tasnif etmiştir. Doğu tipi şehirlerin farklı özelliklerinden biri, köylerden şehre göç edenlerin eski sosyokültürel geleneklerini şehirde de devam ettirmeleridir.(Freyer,1967:204-206) Günümüzde buna benzer durumları, büyük kent ve metropollerin kenar semtlerinde görmek mümkündür. Her iki şehir

tipinin kapsayıcı ve bariz özelliği, dinin tesirinin daha önemli ve belirleyici olmasıdır. Kitabı dinlerden önce, her site başlı başına bir birlikti. Kitabı dinler ise, bütün dini birlikleri bir çatı altında toplayabilmiştir. Diğer oluşumlar, merkezi dinin bir alt cemaat üyesi biçimini almıştır. Din bu devirde de şehre hâkim bir yapıda olduğu söylenilebilir. Orta çağda Müslüman ve Hıristiyan şehirlerde, günümüzdeki modern sanayi şehirlerindeki gibi bir sekülerleşme olayına rastlanmamaktadır. Ayrıca toplumda dini inanç ve pratiklerde de bir azalma ve kopmanın olduğu da söylenemez (Günay,1987).

İnsanların kırsalda ya da kentlerde yaşamaları veyahut kır-kent yaşantısına yakınlık dereceleri, tüm sosyal yaşantılarını etkileyebileceği gibi dinî yaşantılarını da etkileyebilir. Kırsal yaşayanlarla şehirlerde yaşayanların dinî yaşantıları nicelik ve nitelik açısından değişiklik gösterebilir. Kır ve köy hayatının bazı avantajları olmakla birlikte, entellektüel aktivitelerden yoksun bir yaşam tarzı olduğu açıktır. Kur'an ve hadis, nezaketten uzak, kaba, sert, aklî melekeye yeterince başvurmayan kır davranış tarzını ve aklî düşüncüyü geliştirmeye uygun olmayan kırsal ve hantal yapıları eleştirmektedir. Kur'an'da, bedevilerin dinî düşüncüyü kolaylıkla kabullenemeyecekleri vurgulanır (Tevbe: 97). Bunun yanında Kur'an, kırsal geleneklere sahip olanların güzel davranışlarına da dikkat çeker (Tevbe: 99). Yine de sertlik, kabalık, aklî melekeye yeterince başvurmama, bedeviliğin yaygın özelliklerindedir. Fakat İbn Haldun'un, müspet olan kırsal değerleri ve bedevi geleneklerini övmesi, şehir hayatını yermesi anlamına gelmemektedir. Zira O, bedeviliği tıpkı Tönnies'in "cemaati" gibi sosyal dayanışma geleneğine sahip olan toplum tarzı olarak gördüğü ve ondan övgüyle bahsettiği söylenebilir. Ayrıca Bedevilik, sadece kırsal toplumlara ait bir yaşam türü olmayıp, şehirlerde de varlığını sürdürebilir (Kurt, 2009).

Son olarak Mesleki ve Sosyoekonomik Durumun din anlayışının oluşmasına etki eden sosyokültürel faktörlerin en önemlilerinden biri olduğu ifade edilebilir.

Kişilerin çeşitli sınıf, eğitim, meslek ve gelir gruplarına mensubiyetleri sebebiyle oluşan toplumsal farklılıklar, onların dinî yaşayışlarına, anlayış, tutum ve davranışlarına mühim derecede tesir etmektedir (Kurt, 2009). Bu konuda M. Weber köy, çiftçi, şehir, şövalye, zanaatkâr, tüccar, burjuva, aydın ve entelektüel zümreler gibi sosyal sınıfların ve meslek gruplarının dinî anlayış ve yaşayışlarının kategorik tasvirini yapmış ve neticesinde meslekî mensubiyetin, din ve dindarlık anlayışlarını etkilediği kanaatine vardığı "Din Anlayışı" konusunda da ifade edilmişti. Bu konuyla ilgili olarak din sosyolojisinde, M. Weber'in öncülük ettiği birçok çalışma yapılmış ve hatırı sayılır bir literatür oluşturulmuştur.

Weber'in bu çalışmaları, başta J. Wach ve G. Mensching olmak üzere, birçok din sosyoloğuna ilham kaynağı oluşturmuştur (Kurt, 2009).

Bu bağlamda Weber “Mezhepler ve Toplumsal Tabakalaşma” konusunu analiz ederek şu kanaate varır: “...Sermaye sahipleri ve işverenler, hatta işçi sınıfının eğitim görmüş yüksek tabakası, özellikle çağdaş iş kollarında yüksek düzeyde teknik ya da ticari iş görmüş personel, Protestan özelliklere sahiptir...” (Weber,1985:27-28). Weber, Protestanların ticari ve ekonomik işletmelerde, eğitim ve genellikle teknik eğitim sahalarında başarılı olmalarının sebebini, toplumun dini atmosferi ve aile yapısının yön verdiği eğitim ile elde edilen ruhsal hususiyetlerin, bireyin meslek seçimini ve daha sonraki mesleki hayatını etkilediği şeklinde ifade etmektedir (Weber,1985:30).

Dinî kaynaklarla birlikte sosyolojik literatür de dini anlayış ve yaşayış ile zenginlik arasında, genellikle bir uyumsuzluk olduğunu ifade etmektedir. Evrensel dinlerin servet karşıtlığı yapmadıkları halde, dinî yaşayış yönünden servetin tehlikeli olabileceği noktada, mensuplarını uyardığı (Kurt. 2009) belirtilmektedir.

Dinî yaşayışı etkileyen önemli etkenlerden biri, sosyoekonomik durumdur. Batıda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, bu iki değişken arasındaki ilişki her zaman tek taraflı ya da belirgin olmamaktadır. Kullanılan ölçeğe göre farklı sonuçlar çıksa da bu iki olgu arasında belirgin bir ilişki olduğunu göstermektedir. Avrupa ve Amerika’da yapılan araştırmalarda, genelde gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yükseldikçe, dindarlık düzeyinin de yükseldiği görülmektedir. (Beit-Hallahmi ve Argyle’dan aktaran Kurt; 2009)

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların, aynı doğrultuda belirgin ilişkiye işaret ettiği gözlenmektedir (Kurt; 2009). Fakat Türkiye’de Avrupa ve Amerika’nın tersine, genelde gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yükseldikçe, dindarlık düzeyinin azaldığı görülmektedir. Zira Günay’ın araştırmasında, veriler gelir yönünden incelendiğinde, gelir düzeyi yükseldikçe dinî yaşayışın şiddetinin düştüğünün tespit edildiği söylenebilir. Veriler, tabakalaşma yönünden incelendiğinde de aynı doğrultuda ve daha çok dünya işlerine ağırlık veren üst tabakalara doğru çıkıldıkça, dine bağlılıkta belli bir düşüş olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani dinî yaşayışa en az ilgi duyan, üst tabakadır (Günay, 1999: 269). Köktaş da araştırmasında, Günay’ın araştırmasına paralel verilere ulaştığı söylenebilir (Köktaş,1993:214).

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Din Anlayışına Kuramsal Bir Yaklaşım

Sosyolojik araştırmalar, sosyolojik kuramların geliştirdiği biçimde olaylara bakış tarzlarına dayanmaktadır. Kuramlar olayları açıklayıcı bir sistemdir. Toplum ve toplumsal davranış ile ilgili olarak getirdikleri çok özel bakış açılarıdır. İnsan toplumlarının işleyişini bir çözümleme ve anlama yöntemidir. Toplumların işleyişini ve toplumsal olayları çözümleme ve anlama yöntemi kazandırır. Kuramlar, somut olayların nasıl çözümlendiğini ve kuramcılarının farklı kuramsal bakış açılarını nasıl somutlaştırıp kullandıklarını gösterir. Belirli bakış açılarının günlük olayları yorumlarken nasıl kullanıldığı, bir dizi somut soru ve sorunları ele alıp incelerken nasıl çözümler ürettiği ile ilgili bilgilere sahip olmamızı sağlar. Sosyologların deneysel araştırmalarına yön vererek yol gösterir. Çağdaş sosyolojik kuramların toplumumuz ile ilgili olarak ortaya koyduğu farklı bakış tarzları, bir bütün olarak, toplumun üyelerinin farklı bakış açılarına, iddialarına ve gözlemlerine karşılık gelir. Kuramlar, sosyolog olsun ya da olmasın hepimizin bu dünyayı nasıl gördüğu, nasıl anladığı ve izah ettiği, aynı zamanda içinde nasıl hareket ettiğimiz ve böylece onun ne şekil aldığı ile yakından ilgili olup, bize bu özellik ve nitelikleri kazandırdığı (Wallece ve Wolf, 2013: 17-23) belirtilmektedir.

Bu araştırmada da başta nicel olmak üzere, nitel yöntemin sosyolojik verilerinden faydalanılması teorik açıdan amaç edinilmiş bulunmaktadır. Verilerin özellikleri dikkate alınmak suretiyle, olaylara genelde önceden kestirilebilir anlayışıyla bakabilen, çıkarlardan ziyade değerleri ön planda tutan, tündengelimli bilimsel yaklaşım ve makro çözümleme düzeyine sahip olan “işlevselcilik” kuramsal yaklaşımı tercih edilmiştir. Dolayısıyla, farklı yöntem ve tekniklerle ulaşılan verilerin sosyolojik özelliklerini, işlevselcilik kuramının bakış açısından hareketle, kuramsal bir çerçevede açıklanmaya çalışılacağı düşünölmektedir.

İşlevselciliğin entelektüel kökleri A. Comte, H. Spencer, V. Pareto, E. Durkheim gibi sosyologlara kadar uzanır. Bu sosyologlar “toplumsal sistemin unsurlarının karşılıklı bağımlılığı (interdependence), bütünleşme (integration), dayanışma (solidarity)” kavramları üzerinde durmuşlardır. Modern dönemde kuramları, büyük kuram olarak T.Parsons ve orta büyüklükte kuram olarak R. Merton temsil etmiş ve geliştirmiştir. Yeni dönemde ise J.C. Alexander, N. Smelser ve N. Luhman tarafından “Yeni İşlevselcilik” olarak devam ettirilmiştir (Wallece, Wolf, 2013: 17-23). İşlevselci bakış açısı, toplumu birbirine bağımlı birimlerden kurulmuş bir bütün olarak görmektedir. Toplumu oluşturan bu birimlerin,

toplumun fikir birliğini, düzen ve uyumunu sağlamak için belli fonksiyonları üstlendiğini kabul etmektedir. Neticede bu birimler toplum için işlevsel bir bütünleşme sağlamaktadır. Bir birimler kümesi olarak ifade edilen toplum, birimlerin en yüksek düzeyde bütünleşmesine sahip olup, birimler sayesinde işlevlerini yerine getirmektedir. Bunun yanında, işlevsel ünitelerden meydana gelen toplumun üyeleri arasında da bir uzlaşma mevcuttur. İşlevsel modelde toplumu, kargaşadan uzak olan birimler arasındaki düzen ve ahenk ayakta tutmakta, işlevsel özelliğine katkı sağlamaktadır. Toplum içindeki hayati fonksiyonları yerine getiren maddi-manevi öğeler, değer, kanun, inanç, tutum ve davranışlar vazgeçilmez önemdedir. Bu öğeler toplumun ayakta kalmasını sağlayan hayati fonksiyonlardır (Kongar,1985:51).

İşlevselci çözümleme üslubu içinde, toplumsal dengeyi sağlamak için dinin hangi pozisyonda olduğu önemlidir. Bu konuda işlevselci kuramın ana düşüncesi, birbirine iyice bağlı olan din ve değer sisteminin, din ve toplum olaylarının analiz edilip anlamlandırılmasıdır (Kehrer'den aktaran Köktaş, 1993: 35). Bu çerçevede dini kurumlar, değerlerin kurumsal taşıyıcısıdır. Toplumun var olması için toplumun üyeleri arasında birtakım temel değerler üzerinde uzlaşma sağlanması gerekir. Din, manevi gücünün etkisiyle mevcut değer sistemini meşrulaştırarak toplumun birliğine katkı sağlar. Değerleri düzenleyerek, gerçekleştirilmesi noktasında kutsal amaçlar ileri sürerek yönlendirme işlevi görmektedir. Sonuçta, yaşanan hayal kırıklıkları ve haksızlıkları ilahi adalete tevdi ettirerek, yalnızlık temayüllerini, fert ve toplum arasındaki gerginlikleri engelleyerek, toplumsal düzen ve bütünleşmeyi gerçekleştirmektedir (Schreuder'den aktaran Köktaş, 1993: 35-36).

Bu kuramın en önemli isimlerinden Parsons'a göre, bir toplumda kişilik sistemleri, toplumsal sistemler ve kültürel sistemler olmak üzere üç farklı sistem bulunmaktadır. Bu sistemleri oluşturan eylem, aktörün bir durum karşısında farklı konulara yönelik geliştirdiği beklentiler sistemine göre ürettiği tepkilerden oluşur. Parsons'a göre toplumsal eylemler özellikle aile, eğitim, ekonomi, din, ahlak vb. toplumsal kurumlar tarafından belirlenmektedir. Toplumsal kurumlar ve kurumsal normlar, hangi toplumsal eylem ya da toplumsal ilişkilerin, meşru eylemler ve ilişkiler olduğunu belirlemektedir (Kongar,1985:51). Kültürel sistemler ise kişilik sistemleri ve toplumsal sistemlerle bağlantılı, ama onlardan bağımsız olarak, belirli bir toplumda uygulanan norm, değer ve simgelerin insicamlı bir şekilde kalıplaşmasından oluşmaktadır (Köktaş, 1993: 36).

Parsons'çı anlamda din, bireyin kültürel değerleri benimsemesinde kilit rol oynamaktadır. Dini gelenek ve değerler kültürel sistemin bir parçasıdır. Aynı zamanda din,

toplumsal sistemin de bir parçasıdır. Din, Persons'ın sisteminde, sistemin sınırı konumundadır. Persons bu nedenle dini, kültürel ve sosyal sistem arasında bir "sınır çizgisi sistemi" olarak görmektedir. Neticede toplumsal sistemin "bütünleşme" işlevine hizmet etmektedir. İkinci bir "sınır çizgisi sistemi" olarak da sosyal ve kişilik sistemine ait olan aileyi görmektedir. Din sayesinde kültürel değerler kurumlaşarak, sosyal normlar haline gelmektedir. Ailenin fertleri de bu normları benimsemek için teşvik edilmektedir (Wallisch-Prinz'den aktaran Köktaş, 1993: 35-36).

Neticede İşlevselciler, toplumu birbirine bağımlı öğelerden oluşan bir sistem olarak görmektedirler. Toplumların ve kurumların nasıl çalıştığını açıklamak için, paylaşılan değerlerin ehemmiyetli bir konumu olduğunu düşünmektedirler. (Wallece, Wolf, 2013: 83-84).Bu bakış açısı toplumların nasıl işlediğini, kurum ve adetlerin niçin var olduğunu daha iyi anlamayı sağlamaktadır. (Wallece, Wolf, 2013: 105).

Bu yönüyle işlevselcilik çıkar çatışmalarından çok değerlere, toplumsal değişimden ziyade toplumsal denetime, kargaşalık yaratıcı değişim değil düzenleyici değişime, değişme olmadan karşılanamayacak olan menfaat ve amaçlara değil güven ve gereksinime, süreçten çok yapıya ağırlık vermektedir. Aynı zamanda fikirlerin bağımsız değerini ve güç ile toplumsal kabul arasındaki bağları belirtmektedir. Ancak, gücün baskıcı yönlerini ve insanların birbirleriyle çatışan amaçlarının anlamını ihmal ettiği görülmektedir. İşlevselci bir bakış açısında toplumun tepeden görünümünü sağlayan makrososyolojik çözümlenmeye önem verilmektedir (Wallece, Wolf, 2013: 106).

Mesleki Kıdem			Mezun olunan lise			Medeni Durum		
1-5	93	20,4	Genel lise	289	63,2	Bekar	71	15,5
6-10	99	21,7	Mes.-teknik	97	21,2	Evli	372	81,4
11-15	92	20,1	İ.H.L.	66	14,4	Belirtmeyen	14	3,1
16-20	65	14,2	Belirtmeyen	5	1,1	Toplam	457	100,0
21+	105	23,0	Toplam	457	100,0	Nikah Düşüncesi		
Belirtmeyen	3	0,7	Ekonomik Durum			Sade. Resmi	47	10,3
Toplam	457	100,0	2000-3000	269	58,9	Resmi Ve Dini	378	82,7
Mezhep			3001-4000	105	23,0	Sadece Dini	14	3,1
Sünni	360	78,8	4001-5000	37	8,1	Belirtmeyen	18	3,9
Alevi	21	4,6	5001+	35	7,7	Toplam	457	100,0
Belirtmeyen	76	16,6	Belirtmeyen	11	2,4	Cenaze Merasim. Katıl.		
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Hiç	43	9,4
Kendini Tanım. (siyasi)			Dini bilgide Kur'an Kurs.			Az	65	14,2
Liberal	22	4,8	Hiç	108	23,6	Orta	178	38,9
Muh.	108	23,6	Az	80	17,5	Pek çok	55	12,0
Sos Demok.	79	17,3	Orta	110	24,1	Belirtmeyen	18	3,9
Milliyetçi	61	13,3	Çok	77	16,8	Toplam	457	100,0
Milliy./Muh	109	23,9	Pek çok	31	6,8	Kutsal gecelerde ibadet et.		
Diğer	39	8,5	Belirtmeyen	51	11,2	Hiç	19	4,2
Belirtmeyen	39	8,5	Toplam	457	100,0	Az	47	10,3
Toplam	457	100,0	Dini bilgide tv. rad. prog.			Orta	175	3,3
Dini konulara ilgi			Hiç	99	21,7	Çok	136	29,8
Evet	411	89,9	Az	104	22,8	Pek çok	66	14,4
Hayır	30	6,6	Orta	126	27,6	Belirtmeyen	14	3,1
Belirtmeyen	16	3,5	Çok	49	10,7	Toplam	457	100,0
Toplam	457	100,0	Pek çok	28	6,1	Kadın baş örtüsü		
Anne dini inan. ve yaşayış			Belirtmeyen	51	11,2	Hiç	59	12,9
İlgisi yok	6	1,3	Toplam	457	100,0	Az	37	8,1
Az ilgili	26	5,7	Dini bilgi oku. dini. yay.			Orta	127	27,8
Orta dindar	236	51,6	Hiç	54	11,8	Çok	112	24,5
Çok dindar	150	32,8	Az	53	11,6	Pek çok	77	16,8
Başka	7	1,5	Orta	117	25,6	Belirtmeyen	45	9,8
Belirtmeyen	32	7,0	Çok	125	27,4	Toplam	457	100,0
Toplam	457	100,0	Pek çok	49	10,7			
			Belirtmeyen	519	12,9			
			Toplam	457	100,0			

Baba dini inan. ve yaşayış								
İlgisi yok	8	1,8						
Az ilgili	35	7,7	Din bilgi kat. din soh.konf.			Dua etmek		
Orta dindar	246	53,8	Hiç	100	21,9	Hiç	21	4,6
Çok dindar	139	30,4	Az	49	10,7	Az	20	4,4
Başka	6	1,3	Orta	99	21,7	Orta	88	19,3
Belirmeyen	23	5,0	Çok	85	18,6	Çok	174	38,1
Toplam	457	100,0	Pek çok	53	11,6	Pek çok	138	30,2
Dini Bingileri etkide aile			Belirtmeyen	71	15,5	Belirtmeyen	16	35
Hiç	20	4,4	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0
Az	35	7,7	Sadaka vermek			Sün. vb. tören. Kur'an ok.		
Orta	127	27,8	Hiç	19	4,2	Hiç	68	14,9
Çok	165	36,1	Az	42	9,2	Az	46	10,1
Pek Çok	88	19,3	Orta	214	46,8	Orta	112	24,5
Belirmeyen	22	4,8	Çok	114	24,9	Çok	113	24,7
Toplam	457	1000	Pek çok	55	12,0	Pek çok	79	17,3
Dini bilgi okul. din öğrt.			Belirtmeyen	13	2,8	Belirtmeyen	39	8,5
Hiç	68	14,9	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0
Az	109	23,9						
Orta	127	27,8						
Çok	76	16,6						
Pek Çok	33	7,2						
Belirmeyen	44	9,6						
Toplam	457	1000						
Beş vakit namaz kılmak			Nafile namaz kılmak			Sos. demokrat partiye oy ver.		
Hiç	86	18,8	Hiç	106	23,2	Hiç	82	17,9
Az	67	14,7	Az	104	22,8	Az	59	12,9
Orta	85	18,6	Orta	82	17,9	Orta	88	19,3
Çok	89	19,5	Çok	48	10,5	Çok	47	10,3
Pek çok	99	21,7	Pek çok	49	10,7	Pek çok	40	8,8
Belirtmeyen	31	6,8	Belirtmeyen	68	14,9	Belirtmeyen	141	30,9
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0

Cuma namazı kılmak			Her. müs. zekatını vermeli			Dini partiye oy veririm		
Hiç	131	28,7	Hiç katılmıyorum	11	2,4	Hiç	122	26,7
Az	23	5,0	Katılmıyorum	7	1,5	Az	63	13,8
Orta	33	7,2	Kararsızım	4	,9	Orta	70	15,3
Çok	64	14,0	Katılıyorum	32	7,0	Çok	24	5,3
Pek çok	109	23,9	Tamamen katılıyorum	401	87,7	Pek çok	34	7,4
Belirtmeyen	97	21,2	Belirtmeyen	2	,4	Belirtmeyen	144	31,5
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0
Bayram namazı kılmak			Her. müs. hacca gitmeli			Milli Muh. partiye oy veririm		
Hiç	122	26,7	Hiç katılmıyorum	22	4,8	Hiç	68	14,9
Az	23	5,0	Katılmıyorum	12	2,6	Az	34	7,4
Orta	35	7,7	Kararsızım	15	3,3	Orta	76	16,6
Çok	50	10,9	Katılıyorum	28	6,1	Çok	88	19,3
Pek çok	139	30,4	Tamamen katılıyorum	376	82,3	Pek çok	79	17,3
Belirtmeyen	457	19,3	Belirtmeyen	4	,9	Belirtmeyen	112	24,5
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0
Ramazan orucu tutma			Milliyetçi partiye oy veririm			Sos Ekonomik partiye oy ver.		
Hiç	45	9,8	Hiç	65	14,2	Hiç	41	9,0
Az	25	5,5	Az	45	9,8	Az	31	6,8
Orta	53	11,6	Orta	114	24,9	Orta	74	16,2
Çok	101	22,1	Çok	60	13,1	Çok	81	17,7
Pek çok	195	42,7	Pek çok	52	11,4	Pek çok	79	17,3
Belirtmeyen	38	8,3	Belirtmeyen	121	26,8	Belirtmeyen	151	33,0
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Toplam	45	100,0
Oy kullanmıyorum								
Hiç	134	29,3						
Az	25	5,5						
Orta	21	4,6						
Çok	21	4,6						
Pek çok	33	7,2						
Belirtmeyen	223	48,8						
Toplam	457	100,0						

Ölçekteki İnanç İle İlgili Maddelerin Bazılarının Frekans Dağılımları								
Allaha İnanıyorum			Ölümden sonra dirilme gerçektir, ahiret hayatı vardır			Kuran Allah tarafından gönderilmiştir.		
Hiç katılmıyorum	8	1,8	Hiç katılmıyorum	13	2,8	Hiç katılmıyorum	10	2,2
Katılmıyorum	10	2,2	Katılmıyorum	7	1,5	Katılmıyorum	7	1,5
Kararsızım	4	,9	Kararsızım	8	1,8	Kararsızım	5	1,1
Katılıyorum	11	2,4	Katılıyorum	18	3,9	Katılıyorum	11	2,4
Tamamen katılıyorum	420	91,9	Tamamen katılıyorum	405	88,6	Tamamen katılıyorum	422	92,3
Belirtmeyen	4	,9	Belirtmeyen	6	1,3	Belirtmeyen	2	,4
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0
Her şeyi yaratan Allah'tır. İnsan kendi iyi ve kötü yönü seçer ve bundanda ahirette sorumlu olur.			Yapılan iyi ve kötü davranışlar melekler tarafından yazılmaktadır.					
Hiç katılmıyorum	13	2,8	Hiç katılmıyorum	14	3,1			
Katılmıyorum	8	1,8	Katılmıyorum	7	1,5			
Kararsızım	6	1,3	Kararsızım	8	1,8			
Katılıyorum	31	6,8	Katılıyorum	30	6,6			
Tamamen katılıyorum	397	86,9	Tamamen katılıyorum	394	86,2			
Belirtmeyen	31	,4	Belirtmeyen	4	,9			
Toplam	457	100,0	Toplam	457	100,0			

Tablo 1'deki dağılıma incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,8'nin erkek ve %45,3'nün kadın, olduğu görülmektedir. Bu durum bu meslekte çalışan kadın oranının diğer mesleklerdeki çalışan kadın oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, literatür ile örtüşmektedir.

Yaş değişkeni açısından Tablo 1 incelendiğinde, 35-41 yaş (%27,6) ve 29-34 yaş (%25,6) grubunun diğer gruplara oranla daha yüksek oranla temsil ettiği görülmektedir. İkinci sırayı 48 yaş (% 18,4), üçüncü sırayı 23-28 yaş (% 14,4) grubu ve son sırayı ise 42-47 yaş gruplarının (% 12,5) oluşturduğu görülmektedir.

Branşlara göre dağılıma bakıldığında, %31,1'lik bir oranla en yüksek oranın temel eğitim (Okul Öncesi, Sınıf Öğretmeni ve Özel Öğretim Sınıf Öğretmeni) öğretmenlerinin oluşturduğu, ikinci en yüksek oranı %26,7'lik bir oran ile Sosyal (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Rehberlik, Mantık, Sosyoloji ve Felsefe gibi dalları olan Felsefe grubu) branşındaki öğretmenlerin, üçüncü sırayı ise %18,4'lük bir oranla Sayısal (Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji dalları olan Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) branşındaki öğretmenlerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bunu birbirine yakın oranlarla Yetenek grubu (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım) branşındaki olanlar %7,2, Meslek Liselerindeki Mesleki ve Teknik Eğitim Dersleri branşındaki olanlar %7, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İHL Meslek Dersleri Öğretmenleri %5 ile takip ettiği görülmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu 80 No'lu kararına göre öğretmenlerin mezun oldukları bölüm sayısı 90'dır.

Mesleki kıdem değişkeni açısından bakıldığında, 21 ve üzeri yıl görev yapanların %23'lük bir oran ile en yüksek sayıyı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci sırayı, 6-10 yıl görev yapanlar %21,7, 1-5 yıl görev yapanlar % 20,4 ve 11-15 yıl görev yapanlar ise %20,1 gibi birbirine çok yakın olanlarla oluşturdukları görülmektedir. Son sırayı ise %14,2'lik bir oran ile 16-20 yıl görev yapanların oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, dört yıllık fakülte mezunlarının %86,0'luk (n=393) bir oranla en yüksek sayıyı oluşturdukları görülmektedir. Bunu %5,9'luk (n=27) aynı oranlarla ön lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip olanların takip ettiği, son sırayı ise %0,7'lik (n=3) bir oran ile doktora düzeyinde öğrenim derecesine sahip olanların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Merzifon evreninde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans seviyesinde olup, azımsanmayacak sayıda da yüksek lisans seviyesinde bir eğitim düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Anne öğrenim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, %45,1 ile ilkökul mezunlarının en büyük sayıyı oluşturdukları görülmektedir. İkinci sırada % 16'lük bir oran ile "okuryazar değil" düzeyinin geldiği, bunu %15,8'lik bir oran ile "okur-yazar" düzeyinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Ortaokul ve lise mezunlarının ise 7,2'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Baba öğrenim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında yine anne öğrenim düzeyine benzer şekilde ilkökul mezunlarının % 32,4'lük bir oran ile ilk sırada yer aldıkları görülmektedir. Bunu %17,5'lik bir oranla lise mezunlarının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Okur-yazar oranı %16, fakülte ve yüksekokul mezunu olanlar ise %13,1'dir. Anne öğrenim düzeyi ile kıyaslandığında babaların öğrenim düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak anne ve baba eğitim düzeyi ilkököl seviyesinde düşük çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum, teorik çerçeveye bulguların örtüştüğünü göstermektedir. Zira ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olmasının statü düşüklüğüne sebep olabileceği hususu teorik çerçevede ortaya konulmuştur.

Mezun olunan lise değişkeni açısından bakıldığında, birinci sırada %63,2'li bir oranla büyük çoğunluğun genel lise mezunu olduğu, bunu ikinci sırada %21,2'lik bir oran ile mesleki ve teknik lisesi mezunlarının takip ettiği görülmektedir. Son sırada ise %14,4'lük bir oranla imam-hatip lisesi mezunlarının geldiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin şimdiki ekonomik durumları değişkeni açısından bakıldığında %58,9'luk bir oran ile "2000-3000" seviyenin en yüksek sayıyı oluşturduğu görülmektedir. İkinci sırayı %23'lük bir oran ile "3001-4000" seviyesinin takip ettiği, üçüncü sırada %8,1'lik bir oranla "4001-5000" seviyenin olduğu, dördüncü sırada ise %7,7'lik bir oran ile "5001 ve üstü" seviyesinin geldiği anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu durumun genelde öğretmenlerin ortanın altı ve alt seviyede, tek maaşlı ve maaşının dışında bir geliri olmayan ekonomik düzeye sahip olduklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum teorik çerçeveye de örtüşmekte ve teorik çerçevede "Öğretmenlerin Mesleki Statüsü" konusunda, statüsü düşük bir meslek grubu olmasının nedenleri kısmında ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur.

Üniversite öğretiminden önceki en uzun süreyle kalınan yer açısından dağılımlara bakıldığında, %50,5'inin ilçe merkezinde, %32,6'sının il merkezinde, %10,3'ünün köyde, %5,9'unun de kasabada yaşadığı görülmektedir. Köyde ve kasabada yetişenlerin düşük bir oran ile en az sayıyı oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yüzde yetmiş yakın büyük çoğunluğun ilçe, kasaba ve köylerde yetiştiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumun, yine teorik çerçevede ayrıntılı olarak ifade edilen bilgilerle uyumlu olduğu görülmektedir.

Medeni durum bakımından, araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,4'ünün (n=372) evli ve %15,5'inin ise (n=71) bekar olduğu görülmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evli olduğu anlaşılmaktadır. İçlerinden boşanmış, eşini kaybetmiş olanların, özellikle de kadınların toplumsal kabullenememişlik gibi nedenlerle bekar şıklarını işaretlediği düşünülmektedir.

Araştırmada Öğretmenlerin %89,9'luk kahır ekseriyetinin dine ilgi duydukları ve %6,6'lık bir oranının ise dine ilgi duymadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin annelerinin dini inanış ve yaşayışı incelediğinde, orta derecede dindar olanların %51,6'lık bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci en yüksek 32,8'lük bir oranla çok dindar olanların takip ettiği, bunu %5,7'lik bir oran ile dinle az ilgili ve %1,3'lük bir oranla dinle ilgisi olmayanların takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin babalarının dini inanış ve yaşayışı değerlendirildiğinde, orta derecede dindar olanların %53,8'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları görülmektedir. İkinci en yüksek 30,4'lük bir oranla çok dindar olanların geldiği, bunu %7,7'lik bir oran ile dinle az ilgili ve %1,8'lik bir oranla dinle ilgisi olmayanların takip ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlar incelediğinde; anne ve babalarının dini inanış ve yaşayış bakımından birbirlerine paralel anlayışta oldukları ve deneklerin genelinin (yaklaşık %85) dindar ailelerden geldikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dindar ailelerden gelmesinin etkisi yukarıda tespit edilen, eş seçiminde dindar bir eş istemelerine, hem resmi hem dini nikâh istemelerine ve dini konulara kahır ekseriyetle ilgi duymalarına yansıdığı görülmektedir. Zira ailenin ve yetiştiği çevrenin bireyin dini anlayış ve tutumlarının oluşmasında çok etkili bir faktör olduğu, teorik çerçevede (Dini Anlayış ve Tutumların Oluşmasına Etki Eden Sosyokültürel Faktörler konusunda) ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından ailenin etkisinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, ailesinin etkisinin pek çok olanların %36,1'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları görülmektedir. İkinci sırada en yüksek 27,8'lik bir oranla ailesinin orta derecede yansıdığını söyleyenlerin olduğu, bunu %19,3'lik bir oran ile pek çok, %7,7'lik bir oranla az ve %4,4'lik bir oranla hiç şıklarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından ortaokul ve lisedeki din dersi öğretmenlerinin etkisinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, orta şikkını işaretleyenleri %27,8'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları görülmektedir. İkinci en yüksek %23,9'lik bir oranla az şikkını işaretleyenlerin geldiği, bunu %16,6'lık bir oran ile çok, %14,9'luk bir oranla hiç ve %7,2'lik bir oranla pek çok şıklarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından Kur'an kursları etkisinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, orta şikkını işaretleyenleri %24,1'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci en yüksek 23,6'lık bir oranla hiç şikkını işaretleyenlerin geldiği, bunu %17,5'lik bir oran ile az, %16,8'lik bir oranla çok ve %6,8'lik bir oranla pek çok şıklarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından televizyon ve radyo programlarının etkisinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, orta şıkkını işaretleyenlerin %27,6'lık bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci en yüksek 22,8'lik bir oranla az şıkkını işaretleyenlerin geldiği, bunu %21,7'lik bir oran ile hiç, %10,7'lik bir oranla çok ve %6,1'lik bir oranla pek çok şıklarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından okunan dini yayınların etkisinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, çok şıkkını işaretleyenlerin %27,4'lük bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci en yüksek 25,6'lık bir oranla orta şıkkını işaretleyenlerin geldiği, bunu %11,8'lik bir oran ile hiç, %11,6'lık bir oranla az ve %10,7'lik bir oranla pek çok şıklarının takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme değişkeni açısından bakıldığında, gidilen dini sohbet ve cemaatlerin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, hiç şıkkını işaretleyenlerin %21,9'luk bir oranla en yüksek oranı oluşturdukları anlaşılmaktadır. İkinci en yüksek 21,7'lik bir oranla orta şıkkını işaretleyenlerin geldiği, bunu %18,6'lık bir oran ile çok, %11,6'lık bir oranla pek çok ve %10,7'lik bir oranla az şıklarının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin dini bilgilerini edinme açısından değişkenlerin etkisi incelendiğinde, ailenin etkisinin %85'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada %63'lük bir oranla dini yayınların geldiği, üçüncü sırada %52'lik oranlarla din öğretmenleri ve dini sohbet ve konferanslar, dördüncü sırada %47'lik bir oranla Kur'an kursları ve son sırada ise %45'lik bir oranla televizyon ve radyo programlarının oluşturduğu görülmektedir. Yani, öğretmenlerin dini altyapılarının genelde aileleri ve okudukları dini yayınların oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisine cenaze merasimlerine katılma değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %38,9'luk gibi büyük çoğunluğun kendilerini orta düzeyde cenaze merasimlerine katılan olarak gördüğü anlaşılmaktadır. İkinci sırada %21,4'luk bir oranın çok düzeyde cenaze merasimlerine katıldıklarını, üçüncü sırada %14,2'lik bir oranın az düzeyde cenaze merasimlerine katıldıklarını, dördüncü sırada %12'lik bir oranın pek çok düzeyde cenaze merasimlerine katıldıklarını ve %9,4'lük bir oranın ise cenaze merasimlerine hiç katılmadıklarını belirtmektedirler. Bu sunuca göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%71) cenaze merasimlerine katıldıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisine kutsal gün ve gecelerde ibadet etme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %38,3'lük gibi büyük çoğunluğun kendilerini orta düzeyde kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiği olarak gördüğü anlaşılmaktadır. İkinci sırada %29,8'lik bir oranın çok düzeyde kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiğini, üçüncü sırada %14,4'lük bir oranın pek çok düzeyde kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiğini, dördüncü sırada %10,3'lük bir oranın az düzeyde kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiğini ve %4,2'lik bir oranın ise kutsal gün ve gecelerde hiç ibadet etmediklerini belirtmektedirler. Bu bulgularda hareketle; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%82) kutsal gün ve gecelerde ibadet ettiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisine sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okutmak değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %24,7'lik gibi çoğunluğun kendilerini çok ve %24,5'lik bir oranının kendilerinin orta düzeyde sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okutan biri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. İkinci sırada %17,3'lük bir oranın pek çok düzeyde sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okuttuğu, üçüncü sırada %14,9'luk bir oranın sünnet ve evlilik törenlerinde hiçbir şekilde Kur'an ve Mevlid okutmak istemediklerini belirtmektedirler. Bu bulguya göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67) sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okuttuğu veya okutulmasını uygun buldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisi açısından değişkenlerin etkisi topluca değerlendirildiğinde, dua etmenin %87'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada %84'lük bir oranla sadaka vermenin, üçüncü sırada %82'lik bir oranla kutsal gün ve gecelerde ibadet, dördüncü sırada %71'lik bir oranla cenaze merasimlerine katılma, beşinci sırada %70'lik bir oranla kadınların başlarını örtmelerini isteme ve son sırada ise %67'lik bir oranla sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okutmanın oluşturduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin yaşamında dua etme, sadaka verme ve kutsal gün ve gecelerde ibadet etme gibi ibadetlerin çok önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Yine cenaze merasimlerine katılma, kadınların başlarını örtmelerini isteme ve sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okutma gibi faktörlerin de araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal yaşamlarında, dinin çok büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

2. KİŞİSEL ÖZELLİKLER VE DİN

İnsan ve toplum hayatında dinin çok önemli bir yeri vardır. Din bireyin tutum ve davranışlarından, kişiler arası ilişkilere kadar çok kapsamlı bir etki alanına sahiptir. Taki bireyin bütünlüğüne, varoluşunun bütün boyutlarına etki edebilmektedir. Bundan dolayıdır ki, insanın ilgi istek ve eğilimlerinde, duygu, düşünce, tavırlarında ve etkinliklerinde, ideallerinde, ahlaki ve estetik tutumlarında, sosyal ilişkilerinde, özetle ruhi süreçlerin tamamında dinin ve dini yaşamın izlerini görmek mümkündür. (Uysal, 1996: 10)

Bu türde yapılan araştırmalarda deneklerin fizyolojik ve demografik özellikleri, zaman, yer ve yetiştiği çevre, zihniyet, sosyokültürel yapı, ekonomik durum ve eğitim düzeyleri gibi nedenler önemli faktörler arasında sayılabilir. Zira her insanın, biyolojik, psikolojik, sosyokültürel ve ekonomik yapıları yanında inanç ve değerleriyle muayyen zaman diliminde yaşamını sürdürmektedir (Arslantürk, 1999:49-57). Bu bağlamda, araştırma evreninde öğretmenlerin dini algı, anlayış ve tutumlarının oluşmasında yukarıda ifade edilen faktörler önemli sayılmaktadır. Bu bölümde; Merzifon evreninde öğretmenlerin din anlayış ve tutumlarını gerçeğe yakın olarak, araştırmanın amaç ve hipotezleri çerçevesinde tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, deneklerin fizyolojik özellikleri, yaş, yetiştiği çevre, medeni durumları, bağlı oldukları mezhep ve ekonomik durumları gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Bu faktörlerin dini tutum ve davranışlarını ne yönde etkilediği, bu özelliklerde farklılıklara yol açıp açmadığı, ortaya konmaya çalışılacaktır. Bunun için veriler SPSS 15 programına girilmiştir. Bu programa veri girişi tamamlandıktan sonra verilerde (Into Same Variables) olumsuz maddeler recode komutuyla ters döndürülmüştür. Analiz için ise, farklı iki grubu karşılaştırmada kullanılan bir teknik olan bağımsız grup t-testi (Independent Sample T-test) kullanılmıştır. Daha fazla grubu karşılaştırmada, gruplar arasındaki fark anlamlı çıkmamışsa ve seçeneklerde, cevap seçeneklerinden her bir seçeneğe cevap verenlerin sayısı 30 kişinin üstünde (Parametric) ise tek yönlü varyans analizi (One Way-ANOVA), gruplar arasındaki fark anlamlı çıkmışsa farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Scheffé testi kullanılmıştır. Daha fazla grubu karşılaştırmada ve seçeneklerde, cevap seçeneklerinden birinin sayısı 30 kişinin altına düşmüş (Nonparametric) ise (K Independent Samples) Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. (Tavşancıl, 2002:180-210) Tablolarda yalnızca anlamlı çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolarda verilerek analizi yapılmıştır.

2.1. Cinsiyete Göre Din Anlayışı

Dini anlayış ve yaşayışla cinsiyet faktörü arasında çok önemli bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda birçok din sosyoloğu araştırmalarında cinsiyet değişkeni üzerinde önemle durmuştur. (Günay, 1999:61). Öğretmenlerin cinsiyete göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	P
Geleneksel/ Muhafazakar	Erkek	246	4,1347	,69371	-2,552	,011*
	Kadın	207	4,3040	,71507		
Liberal	Erkek	246	2,2100	,71282	0.343	,731
	Kadın	207	2,1844	,87352		

* $p < .05$

Cinsiyete Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2’de t testi sonuçlarına göre elde edilen veriler incelendiğinde, geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($t = -2,552$; * $p < .05$)

Tablodaki veriler incelendiğinde kadınların, geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik tutum puanlarının ortalaması ($X=4,3040$) erkek öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamasına ($X=4,137$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, bayan öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Merzifon evreninde görev yapan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha geleneksel/muhafazakâr din anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

Cinsiyete Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2’de verilen t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin liberal din anlayışı tipine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tablodan öğretmenlerin cinsiyetlerinin liberal dini tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmediği anlaşılmaktadır. ($t = 0,343$; * $p < .05$)

Bu sonuçlara göre “cinsiyetin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulandığı, liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Koştaş (1995: 35-39) “Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış” isimli araştırmasında üniversite öğrencileri arasında “Hz. Muhammed’i peygamber olarak kabul etme” konusunda cinsiyete göre dağılımı erkeklerin %88, kızların %89’u Hz. Muhammed’in peygamberliğine inandığını, “Kur’an’a inanma” da ise; kızların %60, erkeklerin %65 düzeyinde inandıklarını ifade etmektedir. Bu sonuçlarda da erkeklerin inanç düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde Köktaş (1993: 79) İzmir bölgesinde yaptığı araştırma da farklı kesimlerden oluşan bir örneklem grubuna, dini tutum anketi uygulamıştır. Allah’a kesin inanç erkeklerde (%84,4), bayanlarda (%82,1), problemlili inanç, erkeklerde (%6,2), bayanlarda (%10,9), açık olarak inanmama tutumu erkeklerde (%6,4) bayanlarda ise (%2,4) olduğunu ifade etmiştir.

Çapcıoğlu (2010:118) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla Muhafazakâr dini tutum düzeyine sahip olduğunu, cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmadığını ifade etmektedir.

Cinsiyetin değişkeninin dini tutumlara etkisini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek için öğretmenlerle beşer soruluk mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlarda erkek olan bir kimya öğretmeni (7 nolu katılımcı) “Bana göre erkeklerin kadınlara göre bir nebze olsun daha yüksektir. Çünkü yetişme şekli, zamanı, çevresel faktörler, nefsi zayıflık, özentiler, televizyon ve internet gibi etkenlerin varlığı kadınlar açısından daha fazla dezavantaj oluşturmaktadır” değerlendirmesinde bulunmuştur.

Erkek olan bir sınıf öğretmeni de (8 nolu katılımcı) “Bayanların daha yüksektir. Çünkü bayanların itikadi olaylara yaklaşımı daha incedir. Erkeklerin günaha meyili daha fazladır. Dış çevre erkeklerdeki dini yaşantıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Bayanlar iç dünyalarında ve sosyal çevrelerinde dini yaşam ve pratiklerini pekiştirip geliştirmektedirler” ifadesini kullanarak bayanların dini tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bir bayan sınıf öğretmeni ise (4 nolu katılımcı) “dini tutumları bayanların mı erkeklerin mi daha yüksek olarak ayırmak çokta mantıklı değil. Çünkü bayan olsun, erkek olsun insanların ruh halleri birbirinden farklı. Bir erkekte dini çok üst düzey yaşayabilir, bir bayanda yaşayabilir. Topluma bakıldığında bayanların çoğunun erkek baskısıyla bazı dini inanışları (ibadetleri kastediyor) gerçekleştirdiğini düşünüyorum” görüşünü belirtmektedir. Bir bayan ana sınıfı öğretmeni de (9 nolu katılımcı) ” genel olarak dini tutumları cinsiyete göre ayırtmak yanlıştır. Dindarlık sadece kadınlara göre, sadece erkeklere yönelik değildir. Ama yine de

kadınlar yapıları açısından daha anaç olduklarından, sahip oldukları dini erkeklere göre daha sahiplenirler diyebiliriz” görüşündedir.

Bu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde; bazı öğretmenlerinize göre bayanların bazı öğretmenlerimize göre erkeklerin, bazı öğretmenler göre de bu konuda cinsiyet ayrımı yapılamayacağını dini tecrübenin kişisel olduğunu ifade etmektedirler.

2.2. Yaşa Göre Din Anlayışı

Ergenlikten sonra din ve inanç konusunda belli bir kararın verilmiş olması beklenir. Bu yaşlardan sonraki bazı değişiklikler, kararsızlıklar olabilir. Ancak büyük bir farklılık beklenmez. Ergenlik dönemi ve ilk gençlik yıllarında genellikle ibadetlere karşı ilgisiz bir tutum içinde olunur. Fakat evlenip anne baba olduktan sonra, ibadetlere karşı daha olumlu bir yönelim olur. Orta yaş döneminde ise fiziksel ve ruhsal yönden bazı değişimler yaşanır. Bu değişimler kendiyle hesaplaşma, geçmişini sorgulama gibi çatışma ve huzursuzluklar olarak tezahür eder. Kişi bu çatışmalardan ve iç huzursuzluklarından kurtulmak için dine yönelerek, dini değerlere bağlanma ve dindar olma eğilimi içine girmektedir (Peker, 2000: 174-175). Din tam bu noktada toplumsal şartlara uyum sağlayıcı ve yapıcı, onarıcı, kaynaştırıcı, bütünleştirici ve inşa edici işlevi görür. Bu bağlamda kurumsal düzlemde din ve kişi arasındaki güçlü yapısal bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Orta yaşı takip eden dönemlerde ise dindarlıkla ilgili tutum ve davranışlarda belli bir artışın olduğu gözlenir (Peker, 2000: 174-175). Aşağıdaki Tablo 3’te öğretmenlerin yaşlarına göre din anlayışına ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 3: Yaşa Göre ANOVA testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Geleneksel/ Muhafazakar	23-28	66	4,1830	,60493	0,554	0,696
	29-34	117	4,2409	,60261		
	35-41	126	4,2585	,62046		
	42-47	57	4,1084	,95865		
	48 +	84	4,1795	,85040		
	Toplam	450	4,2091	,71047		
Liberal	23-28	66	2,2079	,65174	0,352	0,870
	29-34	117	2,2320	,75264		
	35-41	126	2,2253	,82628		
	42-47	57	2,1750	,82367		
	48 +	84	2,1195	,86942		
	Total	450	2,1984	,78994		

* p < .05

Yaşa Göre Geleneksel/Muhafazakâr ve Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3'te yaşa göre din anlayışına ilişkin ANOVA testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında hem Geleneksel/Muhafazakâr dini tutum ve hem de Liberal dini tutumlarda anlamlı bir fark ($F = 0,554$; $*p < .05$); ($F = 0,352$; $*p < .05$) olmadığı ve kayda değer bir değişikliğin bulunmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre “yaşın dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında, hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır

Mohammadi (2010: 106-107) Kabil Üniversitesinde İlahiyat, Hukuk ve Mühendislik Fakültelerinde birinci sınıf ve son sınıflarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında Geleneksel ve siyasal İslamcı tipe yönelik tutumların yaşa göre anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. 25 ve üstü yaştaki öğrencilerin 18-24 yaştaki öğrencilere göre daha yüksek Geleneksel ve Siyasal İslamcı tipe yönelik tutumlara sahip olduğu, buna karşılık 18-24 yaştaki öğrencilerin ise 25 yaş ve üstü öğrencilere göre ise Modernist din anlayışına yönelik tutumları sahip olduğunu ifade etmiştir.

Arslan (2006: 64) “Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmasında, öğretmenlerin ilk göreve başladığı dönemleri kapsayan 23-

31’li yaşlarda dini inançla ilgili daha yüksek düzey tutum ve düşüncelere sahip olduğunu, 32-39 yaşlarında inanç ve tutumlarda bir düşüşün olduğunu, 40 ve üzeri yaşlarda ise inanç düzeyinde tekrar bir yükselme olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Köktaş (1993: 79) araştırmasında yaş ilerledikçe inanma oranının yükseldiği, inanmama oranının ise düştüğünü belirtmiştir.

2.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Din Anlayışı

Branşların gruplaması “Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımı” başlığı altında detaylı olarak incelendiğinden bu başlık altında tekrar açıklanmamıştır.

Mesleki farklılıkların zihniyet farklılıklarına etki ettiği ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, meslek farklılıklarının zihniyet oluşumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zira Arslantürk’ün görüşüne göre, Fen, Sosyal Bilimler v.b. gibi alanlarda öğrenim görenler arasında, olaylara bakış, yaşananları ve olguları değerlendirme ve görüş farklılığı mevcuttur (Arslantürk,1998: 76). Öğretmenlerin branşlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Branşa Göre Kruscall Wallis Testi Sonuçları

	Branşlara Göre Sıra Ortalamaları						x ²	SD	P
	Temel (n=142)	Sayısal (n=84)	Sözel (n=122)	Yetenek (n=33)	Din (n=23)	Meslek (n=32)			
Geleneksel/ Muhafazakar	206,56	209,60	206,41	206,64	294,52	298,56	24,419	5	.000*
Liberal	217,62	234,67	217,57	253,97	126,80	212,84	16,265	5	.006*

* p < .05

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4’te verilen branşlara göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=24,419$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Branşlar açısından geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında, Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerindeki meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi/İHL meslek dersleri öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenler göre en yüksek muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Sayısal branştakiler Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerindeki meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi/İHL meslek dersleri grubuna göre anlamlı derecede düşük ve temel, sözel ve yetenek branşındakilere göre ise aralarında çok

önemli bir fark olmasa da yüksek muhafazakar dini tutum puanlarına sahiptirler. Yani sayısal grubu ikinci sırada en yüksek muhafazakâr dini tutum puanlarına sahiptir. En düşük muhafazakâr dini tutamlara ise aralarında çok cüzi bir fark olan hemen hemen aynı puana sahip denilebilecek temel, sözel ve yetenek branşındaki öğretmenlerin sahip olmasıdır.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4'e bakıldığında branşlara göre liberal dini tutum puanları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin liberal dini tutumları, yetenek grubu öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenler göre anlamlı derecede farklılaşıp en yüksek liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bunu sayısal grubunun takip ettiğini, yani ikinci en yüksek liberal dini tutuma sahip olduklarını görülmektedir. Muhafazakâr tutumlar da olduğu gibi aralarında çok cüzi bir fark olan hemen hemen aynı puana sahip denilebilecek temel eğitim ve sözel grubunun ise yetenek ve sayısal gruba göre düşük, meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi/İHL meslek dersleri branşına göre yüksek derecede farklılaştığı ve liberal dini tutma sahip oldukları görülmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerindeki meslek dersleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi/İHL meslek dersleri gruplarının ise muhafazakâr tutumlarının aksine en düşük liberal dini tutma sahip oldukları görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi/İHL meslek dersleri grubu tüm branşlar içinde anlamlı ve en düşük seviyede liberal dini tutma sahip oldukları ortadadır.

Bu sonuçlara göre “branşların dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır

Kavramsal çerçevede hem geleneksel/muhafazakar din anlayışının ve hem de modernist/liberal din anlayışının özellikleri açıklanmıştır. Bu bağlamda geleneksel/muhafazakar dini tutumları yüksek çıkanların liberal dini tutumlarının düşük çıkması, liberal dini tutumları yüksek çıkanların geleneksel/muhafazakar dini tutumlarının düşük çıkmasının nedenini teorik çerçevede bahsedilen her iki tutumun özelliklerinde aramanın gerekliliği düşünülmektedir.

Lehmann ve Shriver (1968)'in 99 akademisyen ile yaptıkları araştırma bulgularının yukarıda verilen bulgularla paralel olduğu görülmektedir. Yine bu konu ile ilgili olarak Bereiter ve Freedman (1962) araştırmalarında, sosyal bilimlerde çalışanların birçok konuda daha liberal ve daha az geleneksel tavır aldıklarını, uygulamalı alanlardaki öğrencilerin

tutumlarının daha muhafazakar olduğu ifade etmektedirler (Beit-Hallahmi ve Argyle' den aktaran Doğan, 2007:96-97).

Kaya (1998: 119) yaptığı araştırmada İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin dini tutum puan ortalamasının diğer fakólterde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. İlahiyat Fakólterine gelen öğrenciler genellikle İHL'den gelen öğrencilerdir. Hem İHL'inde, hem de İlahiyat Fakólterinde yapılan din eğitiminin dini tutumu olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Günay (1999: 256) dine bağlılığın derecesiyle din eğitiminin seviyesi arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ilgili bilgiler aşağıda belirtiliştir.

Erkek kimya öğretmeni (7 nolu katılımcı), fen bilimleri (kimya öğretmenliği) mezunu olduğunu, Allah'ın varlığına ilişkin delillerin bu branşın eğitimi sırasında net olarak görüldüğünü, insanda ister istemez dini inanç odaklı hassasiyetin olduğunu, eğitimi yüksek olan insanların dini konulara olumlu yaklaşması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, bayan özel eğitim sınıf öğretmeni de (2 nolu katılımcı), branşının özel eğitim olduğundan dolayı kesinlikle dine insanı daha da yakınlılaştırdığını düşündüğünü, branşının dini ve vicdani bir sorumluluğu olduğundan insanı şükür etmeye ve tevekkül etmeye yönlendirdiğini ve insanı dünya telaşından uzaklaştırıp ruhsal, psikolojik olarak dinginliğe götürdüğünü belirtirken, erkek İngilizce öğretmeni ise (47 nolu katılımcı) branşının dini tutumlar üzerinde etkisinin olmadığını aksi takdirde İlahiyat bölüminde okuyanların daha dindar, buna karşılık diğer branşlardakilerin daha dinsiz olduğu gibi sonuçların çıkarılabileceğini ifade etmiştir. Bayan sınıf öğretmeni ise (4 nolu katılımcı) öğretmen olarak görev yaptığını sürece branşı ile ilgili olarak dine yaklaştıran veya uzaklaştıran bir tecrübe yaşamadığını, çoğu Din Kültürü öğretmeninin branşından dolayı dini tutumlarının olumlu yönde olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

Bu konuda hem diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlara bakıldığında ve öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmelerde, araştırmaya paralel olarak genel hakim görüşün branşın dini tutumlara etkisi olduğudur. Bütün bunların araştırmada varılan sonuçları destekler mahiyette olduğu görülmektedir.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 5’te incelenmiştir.

Tablo 5: Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X = (Mean Demek)	SS	F	P
Geleneksel/ Muhafazakâr	1-5	93	4,2481	,56795	,210	,933
	6-10	99	4,2059	,72607		
	11-15	92	4,1932	,62142		
	16-20	65	4,1554	,82735		
	21 +	105	4,2357	,79996		
	Total	454	4,2116	,70830		
Liberal	1-5	93	2,2227	,75523	1,554	,186
	6-10	99	2,3483	,88912		
	11-15	92	2,1797	,72868		
	16-20	65	2,1379	,69466		
	21 +	105	2,0873	,81148		
	Total	454	2,1979	,78826		

* $p < .05$

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Geleneksel/Muhafazakâr ve Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 5’te verilen öğretmenlerin mesleki kıdemine göre ANOVA testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında hem Geleneksel/Muhafazakâr dini tutum ve hem de Liberal dini tutumlarda anlamlı bir fark ($F = ,210$; $*p < .05$); ($F = 1,554$; $*p < .05$) olmadığı ve kayda değer bir değişikliğin bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Mesleki kıdemin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı görülmüştür.

2.5. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6: Medeni Duruma Göre t testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	X	SS	t	P
Geleneksel/ Muhafazakâr	Bekâr	71	4,0861	,82580	-1,475	,141
	Evli	372	4,2220	,68730		
Liberal	Bekâr	71	2,3877	,87347	-2,309	,021*
	Evli	372	2,1560	,75496		

* $p < .05$

Medeni Duruma Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 6'dan t testi sonuçlarına göre elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Medeni Duruma Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2'den t testi sonuçlarına göre elde edilen veriler incelendiğinde, liberal din anlayışı tipine yönelik tutumların medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -2,309$; * $p < .05$).

Tablodaki veriler incelendiğinde, bekâr olan öğretmenlerin, liberal din anlayışı tipine yönelik tutum puanların ortalaması ($X=2,39$) evli öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamasına ($X=2,16$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, bekar öğretmenlerin liberal din anlayışı tipine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Merzifon evreninde görev yapan bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha liberal din anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Medeni durumun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulanmadığı, liberal dini tutumlar bazında ise doğrulandığı görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde; Erkek kimya öğretmeni (7 nolu katılımcı) evlilik öncesinde de sonrasında da dini hassasiyetinin olduğunu, eşlerin dini hassasiyetler bakımından benzerlik göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde bayan okul öncesi öğretmeni de (9 nolu katılımcı) bekârken dinin gereklerini daha az yaptığını evlendikten sonra eşi ile dine olan sıcaklıklarının arttığını ifade etmiştir. Erkek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ise (12 nolu katılımcı) evlilikle birlikte yemek ve

temizliğe ayrılan zamanını dini konulara ayırdığını ifade etmiştir. Matematik öğretmeni (24 nolu katılımcı) “Bekârlıkta daha yoğun. Evlilikle birlikte işin içine farklı etkenler giriyor” ifadesini kullanarak bekârlıkta dini daha yoğun yaşadığını evlilikle beraber dini yaşantıdan uzaklaşıldığını belirtmektedir. Bayan beden eğitimi öğretmeni ise (35 nolu katılımcı) “bekârken daha iyiydi. Evlenince erkekler bayanları dinden imandan çıkartıyorlar” ifadesini kullanarak evliliğin dini yaşantıyı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bayan İngilizce öğretmeni (14 nolu katılımcı) “Evliliğim dini yaşantımı hiçbir şekilde etkilemedi. Kendime göre bir eş seçtim, bu yüzden ne dine daha fazla yaklaştım nede uzaklaştım, olduğum yerdeyim” ifadelerini kullanarak eş seçmede dindarlığın önemli olmadığını ve de kendi hayat felsefesine göre bir eş seçip bekârlığından önceki dini tutumunun aynen devam ettiğini belirtmektedir.

Görüşme sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, eşlerin her ikisinin de dine olan soğukluğu veya evlilik sorunları haricinde genel olarak evliliğin dini tutum ve yaşantılara olumlu yansıdığı neticesine ulaşıldığı söylenebilir.

2.6. Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7: Mezun Olunan Lise Türü Göre ANOVA testi Sonuçları

	Okul Türü	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakar	(1) Genel Lise	289	4,1380	,76230	8,362	,000*	3. Grup ile 2. ve 1. Gruplar
	(2) Meslek Lisesi	97	4,2049	,64646			
	(3) İHL	66	4,5271	,40875			
	Toplam	452	4,2092	,70863			
Liberal	(1) Genel Lise	289	2,2840	,81660	10,560	,000*	3. Grup ile 2. ve 1. Gruplar
	(2) Meslek Lisesi	97	2,1688	,69997			
	(3) İHL	66	1,8065	,58747			
	Toplam	452	2,1895	,77919			

* p < .05

Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 7’de mezun olunan lise türüne göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel

olarak anlamlı olduğu ($F=8,362$; $* p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre anlamlı farklılığın İHL ile Genel ve Mesleki Lise mezunları arasında oluştuğu belirlenmiştir. İHL mezunlarının muhafazakârlık düzeyleri ($X=4,53$) düzeyinde gerçekleşirken bu düzey genel lise mezunlarında ($X=4.14$), meslek lisesi mezunlarında ise ($X=4.20$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre, İHL mezunlarının geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Meslek lisesinin genel liseye göre muhafazakâr puan ortalaması daha yüksek çıksa da aralarında çok önemli bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 7’de mezun olunan lise türüne göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=10,560$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre anlamlı farklılığın İHL ile Genel ve Mesleki Lise mezunları arasında oluştuğu görülmektedir. İHL mezunlarının liberal düzeyleri ($X=1,81$) düzeyinde gerçekleşirken bu düzey genel lise mezunlarında ($X=2,28$), meslek lisesi mezunlarında ise ($X=2,17$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre İHL mezunlarının liberal dini tutumlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Mesleki Lisenin Genel Liseye göre liberal puan ortalaması daha düşük, İHL mezunlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılabilir. En yüksek düzeyde liberal dini tutum puanına ise Genel Lise mezunlarının sahip olduğu görülmektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde İHL mezunlarının her iki dini tutumda da diğer liselerden farklılaştığı söylenebilir. Yani geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının en yüksek çıkmasına karşın liberal dini tutumları en düşük olduğu görülmektedir. Genel Lise mezunlarının liberal dini tutumlarının en yüksek çıkmasına karşın geleneksel/muhafazakâr dini tutumları en düşük olduğu görülmektedir. Mesleki Lise mezunlarının geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının İHL mezunlarından düşük lise mezunlarından yüksek; liberal dini tutumları ise genel lise mezunlarından düşük, İHL mezunlarından yüksek çıktığı ortadadır. Bu sonuçlara göre “mezun olunan lisenin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

İHL mezunlarının Mesleki Lise ve Genel Lise mezunlarından farklılaşmanın lise döneminde alınan din eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuda Arslantürk (1998) okul ve okula bağlı olarak alınan eğitim türü ile olay ve olguları algılama ve değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, beklentiye uygun olarak yetiştirilen gençlerin bu beklenti çerçevesinde oluşan zihniyet algı ve değerlendirmelerinin, dinle ilgili zihniyet, algı ve değerlendirmelerini de etkilediğini ve İ.H Lisesinde din ağırlıklı bir eğitimin yapılmasının bu liselerde yetişen bireylerinde din algılamalarını etkilediğini ifade etmektedir.

Aynı zamanda imam-hatip lisesi öğrencilerinin genelde muhafazakâr ailelerden gelmiş olmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu konuda Erdiç (2012: 123) öğrencilerin İHL'yi tercih sebepleri arasında “ailelerin, çocuklarının diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre kötü alışkanlıklar edinme ihtimalini düşük görmeleri ve anarşi ve toplumsal kargaşa dönemlerinde muhafazakar aileler için bu okulların tampon bir mekanizma işlevi taşıması gibi nedenleri göstermektedir.

2.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Din Anlayışı

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre din anlayışı ile ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Eğitim Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumuna Göre Sıra Ortalamaları				x ²	SD	P
	Ön lisans (n= 27)	Lisans (n= 393)	Yüksek lisans (n= 27)	Doktora (n=3)			
Geleneksel/ Muhafazakar	273,19	221,52	247,48	119,33	6,773	3	,079
Liberal	239,20	224,83	216,69	269,50	,778	3	,855

* p < .05

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr ve Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 8’de verilen öğretmenlerin eğitim durumuna göre kruscal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında hem Geleneksel/Muhafazakâr dini tutum ve hem de Liberal dini tutumlarda anlamlı bir fark ($x^2=6,773$; $p < .05$); ($x^2= ,778$; $p < .05$) olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre “eğitim düzeylerinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Doğan (2007: 108-112) araştırmasında eğitim süresine paralel olarak hem geleneksel ve hem de liberal dini tutum puanının yükseldiğini, iki yıl yükseköğretim görenlerin en düşük

ve 5 yıl yükseköğrenim görenlerin ise en yüksek düzeyde dini tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aynı sonuç lisans ve yüksek lisans mezunlarının geleneksel dini tutumlarında da görülmüştür.

Çapcıoğlu (2008:120-121) araştırmasında İlahiyat Fakültelerinde okuyan birinci sınıf öğrencilerin ikinci sınıftaki öğrencilere göre daha fazla Muhafazakâr dini tutum puanına sahip olduğunu ifade etmiştir.

3. EKONOMİK DURUM VE DİN

Teorik çerçevede “Meslekleşme Koşulları ve Öğretmenlik” konusunun “Hizmet Koşulları” adlı 6. alt başlığında bu konuda açıklama yapıldığından dolayı tekrar olmaması bakımından verilerin analizine geçilmesi düşünülmüştür.

3.1. Öğretmenlerin Ekonomik Durumuna Göre Din Anlayışı

Yapılan araştırmaların verilerine göre toplumda dindar kesimi orta tabakadaki bireylerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Dinle ilgileri daha az olanların en üst ve en alt tabakada yer alanların olduğu ve hatta toplumdaki inançsız grubun bu tabakalardan çıktığı tespit edilmiştir. Türkiye’de dine karşı olumlu eğilimleri bu tür tabakalaşma olgusunda aramanın gerektiği ifade edilmektedir (Arslantürk, 1998:75). Öğretmenlerin ekonomik durumlarına göre din anlayışı ile ilgili bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Ekonomik Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Ekonomik Durum	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) 2000-3000 TL	269	4,2143	,67534	2,912	,034*	4. Grup ile 3., 1. ve 2. Gruplar artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) 3001-4000 TL	105	4,3214	,62140			
	(3) 4001-5000 TL	37	4,1413	,88504			
	(4)5001 üstü TL	35	3,9229	,94437			
	Toplam	446	4,2106	,71150			
Liberal	(1) 2000-3000 TL	269	2,1080	,66403	2,980	,031*	4. Grup ile 2., 3. ve 1. gruplar azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) 3001-4000 TL	105	2,3310	,97053			
	(3) 4001-5000 TL	37	2,1945	,85247			
	(4)5001 üstü TL	35	2,3993	,87848			
	Toplam	446	2,1905	,78463			

* p < .05

Öğretmenlerin Ekonomik Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin ekonomik durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=2,912$; $*p < .05$) ortaya çıkmaktadır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre anlamlı farklılığın 5001 üstü TL gelire sahip olanlar ile diğer gelir grupları arasında oluştuğu belirlenmiştir. 5001 üstü TL gelire sahip olanların geleneksel/muhafazakârlık düzeyleri ($X=3,92$) düzeyinde gerçekleşirken bu düzey 4001-5000 TL'de ($X=4,14$), 2000-3000 TL'de ($X=4,21$) ve 3001-4000 TL'de ise ($X=4,32$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre 5001 üstü TL gelire sahip olanların geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının en düşük olduğu söylenebilir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının en yüksek olduğu grup ise 3001-4000 TL gelire sahip olan gruptur.

Öğretmenlerin Ekonomik Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin ekonomik durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=2,980$; $*p < .05$) ortaya çıkmaktadır. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre anlamlı farklılığın 5001 üstü TL gelire sahip olanlar ile diğer gelir grupları arasında oluştuğu belirlenmiştir. 5001 üstü TL gelire sahip olanların liberallik düzeyleri ($X=2,40$) düzeyinde gerçekleşirken bu düzey, 3001-4000 TL'de ($X=2,33$) 4001-5000 TL'de ($X=2,19$) ve 2000-3000 TL'de ise ($X=2,11$) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre 5001 üstü TL gelire sahip olanların liberal dini tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Liberal dini tutumlarının en düşük olduğu grup ise 2000-3000 TL gelire sahip olan gruptur.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ekonomik geliri en fazla olan (5001 üstü TL) her iki dini tutumda da diğer gelir gruplarından farklılaştığı söylenebilir. Yani geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının en düşük çıkmasına karşın liberal dini tutumları en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ekonomik geliri en düşük olanların ise, liberal dini tutumlarının en düşük çıkmasına karşın geleneksel/muhafazakâr dini tutumları yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, gelir durumu yükseldikçe liberal dini tutumların da yükseldiği ve geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının düştüğü; gelir durumu düştükçe geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği ve liberal dini tutumların düştüğü ve

hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda paralel sonuçların olduğu görülmektedir. Köktaş (1993: 79) araştırmasında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, dindarlık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Kaya (1998: 122) yaptığı araştırmada ise, ailelerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin dini tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediğini belirtmektedir.

Hristiyanlarda da sosyoekonomik düzeyi düşük gençlerin, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan gençlere göre daha az oranda kilise üyesi olduğu belirtilmektedir. (Clark'tan aktaran Kaya, 1998: 124). Yani Ülkemizde gelir düştükçe dine yönelim artarken, Hristiyanlarda gelir düzeyi yükseldikçe dine yönelimim arttığı görülmektedir.

Bazı araştırmalarda da elde edilen sonuçların araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmediği görülmektedir. Çapçioğlu (2008: 127) İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ailenin aylık ortalama gelir faktörünün, öğrencilerin muhafazakâr dini tutum toplam puanlarında farklı etkilere sahip olmadığını vurgulamıştır.

4. ÖĞRETMENLERİN AİLE YAPISINDA DİN

Sosyolojik bağlamda aile toplumun temel ögesidir. Toplumsallaşma süreci önce aile ile başlar. Toplumu yaşatan değerler ve normlar öncelikli olarak aileden alınmaktadır. Aile, modernleşmenin toplum yapısında meydana getirdiği değişim ve dönüşümün etkisiyle yapısındaki meydana gelen bazı değişmelere rağmen, bir sosyal kurum olarak varlığını ve önemini daima korumuştur. Aile eş seçimi ve sonrada evlilikle kurulur. Teorik (kavramsal) çerçevede belirtildiği üzere din, sosyal kurumlardan etkilendiği gibi, aynı zamanda tüm sosyal kurumları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Dinin bu özelliği, oluşumundan itibaren sürekli aile üzerinde de etkisini göstermektedir (Köktaş, 1993: 141).

4.1.Öğretmenlerin Eş Seçiminde Dindarlığa Verilen Öneme Göre Din Anlayışı

Öğretmenlerin eş seçiminde dindarlığa verdikleri öneme ilişkin veriler aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Eş Seçiminde Dindarlığa Verilen Öneme Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Eş Seçimi	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	41	3,3165	1,12289	32,113	,000*	Gruplar arasındaki fark, 1. gruptan 5. gruba kadar artan oranlarda devam etmektedir
	(2) Az	29	3,7788	1,01888			
	(3) Orta	104	4,1852	,61410			
	(4) Çok	184	4,3472	,47157			
	(5)Pek Çok	89	4,5280	,41617			
	Toplam	447	4,2141	,71016			
Liberal	(1) Hiç	41	3,1031	,86619	44,348	,000*	Gruplar arasındaki fark, 1. gruptan 5. gruba kadar azalan oranlarda devam etmektedir
	(2) Az	29	2,7919	,97245			
	(3) Orta	104	2,4905	,82570			
	(4) Çok	184	1,9174	,51951			
	(5)Pek Çok	89	1,8087	,53224			
	Toplam	447	2,1946	,79476			

* p < .05

Öğretmenlerin Eş Seçiminde Dindarlığa Verilen Öneme Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eş seçiminde dindarlığa verdikleri öneme göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=32,113; * p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Şıkları incelediğimizde pek çok şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakârlık düzeyleri (X=4,53), çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,35), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,19), az şikkını işaretleyenlerin (X=3,78) ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise (X=3,32) olarak gerçekleşmiştir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin eş seçiminde dindarlığa önem verme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, geleneksel/muhafazakâr dini tutum eğilimi fazla olanlar eş seçiminde dindarlığa diğerlerinden daha çok önem vermektedirler.

Öğretmenlerin Eş Seçiminde Dindarlığa Verilen Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eş seçiminde dindarlığa verilen öneme liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=44,348$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Şıkları incelediğimizde hiç şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=3,10$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,79$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,49$), çok şikkını işaretleyenlerin ($X=1,92$) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=1,81$) olarak gerçekleşmiştir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin eş seçiminde dindarlığa önem verme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, liberal dini tutum eğilimi fazla olanlar eş seçiminde dindarlığa diğerlerinden daha az önem vermektedirler.

Bu sonuçlara göre “eş seçiminde dindarlığa verilen önemin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar yükseldikçe dindar bir eş isteme eğilimlerinde yükselme görülmekte, geleneksel/muhafazakar dini tutumlar düştükçe dindar bir eş isteme eğilimlerinde düşme görülmektedir. Buna karşın, liberal dini tutumlar yükseldikçe dindar bir eş isteme eğilimleri de düşmekte, liberal dini tutumlar düştükçe dindar bir eş isteme eğilimleri de artmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de eş seçiminde dindarlığın önemi frekans dağılımları tablosuna göre, katılımcıların eş seçiminde dindarlığın önemi değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. %40,3’lik gibi büyük çoğunluğun çok dindar bir eş istediği, %22,8’lik bir oranın orta seviyede dindar bir eş istediği, %19,5’lik bir oranın pek çok seviyede dindar olan bir eş istediği, %6,3’lük bir oranın ise eşin dindar olmasına pek önem vermediği ve %9,0’lık bir oranın ise dindar olmayan bir eş istediği anlaşılmaktadır. Bu sunuca göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%80) dindar bir eş istediği ortaya çıkmaktadır

Günay (1999:198,220) “Erzurum ve Çevre Köylerinde Dini Hayat” isimli araştırmasında eş seçiminde aranan özellikleri araştırmış %47 lik bir oranla “güzel ahlak ve namus” ve %9,7 oranında “dindarlık” özelliklerinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu cevaba

göre evlilikte manevi değerlerin maddi değerlerden daha üstün görüldüğü anlaşılmaktadır. Farklı ve konu ile alakalı “Size göre kimler daha dürüst ve ahlaklıdır?” sorusuna “dindarlar” şikkını işaretleyenlerin oranı % 81,3 ‘tür. Bu oran kırsal kesimde % 96,7’dir. Günay, deneklerin kahır ekseriyetinin dindarların daha dürüst ve ahlaklı olacağını söylediklerini belirtmektedir.

Koştaş (1993: 79) Gazi Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin %32,50 oranında eş seçiminde dindarlığa önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Köktaş (1993: 144) İzmir bölgesinde yaptığı “Dini Hayat” araştırmasında da katılımcıların yarıdan fazlasının eş seçiminde dindarlığa önem verdikleri neticesine ulaşmıştır. Erkan (2004: 91), Üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırma da ise, Kız öğrencilerin %78,8’ erkek öğrencilerin ise %63,8’i oranında eş seçiminde dindarlığa önem verdiklerini ifade etmiştir. Gençler eş seçiminde; dinî değerlere bağlı kişileri tercih nedeni olarak değerlendirmektedirler.

Görüldüğü üzere, bu araştırmaya paralel olarak yapılan birçok araştırmada eş seçiminde dindarlığa önem verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca eş seçiminde dindarlığa önem verilmesi aile düzeyinde dindarlığın önemli olduğunu göstermektedir. Eş seçiminde dindarlığın önemli bir değer olduğu görülmektedir. Aile ömür boyu devam eden hayatın her alanını kapsayan uzun süreli bir yaşamdır. Bu bakımdan kendi dünya görüşüne göre bir eş tercih edilmesi en tabii ve en doğru olanıdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de nicel veriler ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi branşındaki bayan öğretmen (6 nolu katılımcı) eş seçiminde dindarlığın önemine ilişkin olarak “ Çok önemlidir. Dindar olmayan bir insanla asla evlenmeyi düşünmem. İnancı olmayan bir kişinin hiçbir davranışı beni kesinlikle mutlu etmez” şeklinde görüşünü ifade ederken benzer şekilde branşını belirtmeyen 50 yaşındaki bir erkek öğretmen (18 nolu katılımcı) “ Eş seçiminde dindarlık ilk önce dikkate alınması gereken bir kriterdir. Çünkü Müslüman olan bir insanın içtimai hayatında birinci önceliğin din olması gerekir” diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Erkek Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de (20 nolu katılımcı) da benzer şekilde “Önemlidir. Çünkü peygamberimiz Hz. Muhammed (s.a.v.) “..... dindar olanı seç.” buyurmaktadır” şeklinde peygamberimizin bu konudaki meşhur olan Hadis-i Şerif’ine vurgu yaparak görüşünü ifade etmektedir.

Erkek bir sınıf öğretmeni (5 nolu katılımcı)ise “ Eş seçiminde dindarlık bence önemli değildir. Önemli olanın eşler arasında sevgi ve saygının var olmasıdır. Ben buna inanıyorum”

diyerek saygı sevgiyi ön plana çıkarmaktadır. Tatbiki evlilikte sevgi ve saygıda mutlaka olması gereken bir niteliktir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin geneli eş seçiminde dindarlığın önemini vurgulamaktadırlar. Hem görüşme yapılan katılımcıların kahır ekseriyetinin ve hem de diğer araştırmalarda çıkan sonuçların, bu araştırmada çıkan sonuçları desteklediğini göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Nikâh Konusundaki Düşüncesine Göre Din Anlayışı

Nikâh ailenin kuruluşunda önemli faktörlerden biridir. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte dinî deneni nikâhın hukuki geçerliliği kaldırılmış, bunun yerine medeni (resmi) deneni nikâh şekli geçerli hale getirilmiştir. Buna rağmen halkımız nazarında ve uygulamalarında resmi nikâhın yanında dinî nikâhın da hala yapıldığı bilinen bir gerçektir (Köktaş, 1993: 144). Gerçekte dinî nikâhın bir özelliği, başka bir ifadeyle yapılan duadan başka kutsal bir özelliği yoktur. İslam'da evlilik, tarafların rızaları ve bunu iki şahit huzurunda kabul etmeleri ile gerçekleşir. Buna rağmen halk arasında, dinî endişe ve kaygılarından dolayı resmi nikâhın yanında dinî nikâh da yaygın bir şekilde yapılmaktadır (Erkan, 2004: 92).

Öğretmenlerin nikâh konusundaki düşüncelerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Nikâh Konusundaki Düşüncesine Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Nikâh Konusundaki Düşüncesine Göre Sıra Ortalamaları			x ²	SD	P
	Sadece Resmi (n=47)	Hem Resmi Hem Dini (n=378)	Sadece Dini (n=14)			
Geleneksel/Muhafazakar	137,78	228,75	259,89	22,937	2	.000*
Liberal	311,95	206,74	269,46	30,963	2	.000*

* p < .05

Öğretmenlerin Nikâh Konusundaki Düşüncesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin nikâh konusundaki düşüncesine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=22,937$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde; birinci sırada sadece dini nikâh isteyenlerin en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bunu ikinci sırada hem resmi hem dini nikâh isteyenlerin yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olanlar takip eder. Sadece resmi nikâh isteyenler ise en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Sadece dini nikâh isteyenler ve hem dini ve hem de resmi nikâh isteyenlerin aralarındaki fark az olsa da en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu ve sadece resmi nikâh isteyenler ise aradaki farkın anlamlı derecede gerçekleşerek en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Nikah Konusundaki Düşüncesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin nikâh konusundaki düşüncesine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=30,963$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, liberallik tutumları değerlendirildiğinde; birinci sırada sadece resmi nikâh isteyenlerin en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bunu ikinci sırada sadece dini nikâh isteyenlerin yüksek düzeyde liberal dini tutumlara sahip olanlar takip eder. Hem resmi hem dini nikâh isteyenlerin ise en düşük düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Sadece resmi nikâh isteyenlerin en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu ve hem dini ve hem de resmi nikâh isteyenlerin en düşük düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu, sadece dini nikâh isteyenler ise sadece resmi nikâh isteyenlere göre düşük, hem resmi hem dini nikâh isteyenler göre yüksek düzeyde liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1'de deneklerin nikâh konusundaki düşüncenin frekans dağılımları tablosuna göre, katılımcıların nikâh konusundaki düşüncesi değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. %82,7'lik bir oran ile hem resmi hem dini nikâh istedikleri, %10,3'lik bir oran sadece resmi nikâh istedikleri ve %3,1'lik bir oran sadece dini nikâh istedikleri görülmektedir. Tablo sonuçlarından öğretmenlerin kahır ekseriyetinin hem resmi hem dini nikâh istedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre “Nikâh konusundaki düşüncenin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

Koştaş (1995: 80) araştırmasında, öğrencilerin %54,8'inin dini nikâh yaptırmayı düşündüğü, %35'i ise dini nikâha gerek görmediğini belirtmiştir. Köktaş'ın (1993: 114) araştırmasında da deneklerin çoğunluğunun (%83,5) dini nikah yaptırdığı veya bekarsa yaptırmayı düşündüğü ve %15'inin ise dini nikaha karşı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkan

(2004: 92) Üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırma da ise, öğrencilerin %88,1'i evlenince resmi nikâhın yanında dini nikâhta yaptıracaklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da “*dinin gereği*” veya “*toplumsal baskı*” gösterilmiştir. %11,9 bir oran ise dinî nikâhı gereksiz bulmuştur. Bu konu, kız öğrencilerde %97,5 ve erkek öğrencilerde ise %82,3 oranında dini nikâh yaptıracakları cevabı olmuştur.

Doğan (2007: 140) yaptığı çalışmada ise, hem resmi hem dini nikah isteyenlerin (3,66), sadece resmi nikah isteyenlere göre(2,72) üst düzeyde liberal dini tutuma yöneldikleri görülmüştür. Aynı zamanda yine, hem resmi hem dini nikâh isteyenlerin (4,23) , sadece resmi nikâh isteyenlere göre (3,29) üst düzeyde geleneksel dini tutuma yöneldikleri tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmaya paralel olarak yapılan birçok çalışmalarda nikâh konusunda dindarlığa önem verildiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca nikâh konusunda dindarlığa önem verilmesi aile düzeyinde dindarlığın önemli olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğretmenlerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu

Çocuğun eğitimle ilgili beklentilerinin şekillenmesinde anne ve babanın eğitim düzeyi başat rol oynar. Teorik çerçevede “Toplumsal Hayatta Okul” konusunun okulun işlevleri kısmında belirtildiği gibi eğitimin en önemli işlevi kültür aktarmasıdır. Çocuk yetiştiği ailenin kültürünü benimseyerek toplumda bir yer edinir. Bu sebeple aile üyelerinin özellikle anne babanın eğitim durumları ile çocuğun sosyokültürel şahsiyeti arasında önemli bir ilişki mevcuttur. (Arslantürk, 1998: 73)

4.3.1. Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin annelerinin eğitim durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12: Anne Eğitim Durumuna Göre Kruscall Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumuna Göre Sıra Ortalamaları						x ²	SD	P
	Okur yazar değil (n=72)	Okur yazar (n= 73)	İlkokul mezunu (n=206)	Ortaokul mezunu (n= 33)	lise (n=33)	fakülte (n=17)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	239,47	210,59	205,83	253,92	215,73	228,26	7,132	5	.211
Liberal	181,52	218,40	213,25	232,26	255,82	314,44	19,866	5	.001*

* p < .05

Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 12’de verilen anne eğitim durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında Geleneksel/Muhafazakâr dini tutamlarda anlamlı bir fark ($\chi^2=7,132$; $p < .05$) olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 12’de verilen anne eğitim durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=19,866$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi seçenekler arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıkların birbiri ile farklılaştığı görülmektedir. Sonuçlara topluca bakıldığında bütün şıklar arasında sıralı olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. İlkokul ve okuryazar şıkları arasında takdim tehir olsa da aralarındaki farkın cüzi düzeyde olduğu anlaşılabilir.

Annelerin eğitim durumuna göre öğretmenlerin Liberal dini tutuma sahip olma dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liberal dini tutum puanları da artmakta ve daha üst düzey liberal dini tutuma sahip oldukları görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyi düştükçe de liberal dini tutumlarında derece derece düşme görülmektedir. Örneğin anneleri fakülte mezunu olanlar lise mezunu olanlara göre daha liberal dini tutuma sahip olduğu, anneleri lise mezunu olanların ortaokul mezunlarına göre daha liberal dini tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum bu şekilde devam etmektedir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlerin anne eğitim düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulanmadığı, liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının eğitim durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo:13: Baba Eğitim Durumuna Göre Kruscall Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumuna Göre Sıra Ortalamaları						χ^2	SD	P
	Okur yazar değil (n=25)	Okur yazar (n= 73)	İlkokul mezunu (n=148)	Ortaokul mezunu (n= 59)	lise (n=80)	fakülte (n=60)			
G/Muhafazakâr	261,60	237,30	230,62	212,13	208,54	200,68	6,919	5	.227
Liberal	258,70	189,01	207,97	218,48	238,93	269,76	18,288	5	.003*

* $p < .05$

Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 13'te verilen baba eğitim durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında Geleneksel/Muhafazakâr dini tutamlarda anlamlı bir fark ($\chi^2=6,919$; $p < .05$) olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 13'e verilen baba eğitim durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=18,288$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğretmenlerin liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında fakülte mezunu olanların 269,76, okuryazar olmayanların 258,70 lise mezunu olanların 238,93, ortaokul mezunu olanların 218,48, ilkokul mezunu olanların 207,97 ve okuryazar olanların 189,01 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi seçenekler arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıkların birbiri ile farklılaştığı görülmektedir. Sonuçlara topluca bakıldığında bütün şıklar arasında “okuryazar değil” hariç sıralı olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Fakat bu sıralı durumu ilginç bir şekilde babaları okuryazar olmayanların bozduğu görülmektedir. Babaları okuryazar olmayanların liberal dini tutum ortalamaları anlamlı şekilde yüksek düzeyde babaları üniversite mezunu olanlardan sonra gelmektedir. Yani babaları okuryazar olmayanların liberal dini tutum ortalamaları okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan yüksek, fakülte mezunu olanlardan düşüktür. Diğer şıkların tamamında ise babaların eğitim durumuna göre öğretmenlerin liberal dini tutuma sahip olma dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liberal dini tutum puanları da artmakta ve daha üst düzey liberal dini tutuma sahip oldukları görülmektedir. Babaların eğitim düzeyi düşüktüğü de liberal dini tutumlarında derece derece düşme görülmektedir. Örneğin, babaları fakülte mezunu olanlar lise mezunu olanlara göre daha yüksek liberal dini tutuma sahip olduğu, babaları lise mezunu olanların ortaokul mezunlarına göre daha yüksek liberal dini tutuma sahip oldukları, babaları ortaokul mezunu olanların ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek liberal dini tutuma sahip olduğu, babaları ilkokul mezunu olanların okuryazar olanlara göre daha yüksek liberal dini tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlerin baba

eğitim düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulanmadığı, liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

Doğan (2007: 117-118) araştırmasında hem annenin ve hem de babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liberal dini tutum düzeyi azaldığını ifade etmektedir.

Apaydın (2001: 190) Samsun yöresinde üniversite öğrencilerine yaptığı araştırma babanın öğrenim düzeyi ile öğrencilerin dini tutumlarında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak; anne ve babanın eğitim düzeyinin öğretmenlerin gelenekçi/muhafazakâr dini tutumlarına etkisi olmadığı, buna karşılık anane ve babanın eğitim düzeyinin öğretmenlerin liberal dini tutumlarının oluşmasında etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liberal dini tutum puanları da artmakta ve daha üst düzey liberal dini tutuma sahip oldukları görülmektedir. Anne ve babaların eğitim düzeyi düştükçe de liberal dini tutumlarında derece derece düşme görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Ebeveynlerinin Dindarlık Durumu

Sosyalleşme süreci ömür boyu devam eden, doğumla başlayıp ölümle biten bir süreçtir. Doğumla birlikte başlayan küçük çocukluk döneminin dini sosyalleşmenin en şiddetli dönemi olduğu bir gerçektir. Çocuk yemek, giyinmek gibi pek çok ihtiyacını bir an önce öğrenerek sosyal yaşama uyum sağlar. Dini sosyalleşme üzerine yapılan araştırmalarda, dini tutumların oldukça “erken” yaşlarda oluşmaya başladığını ortaya koymaktadır. Dini sosyalleşmenin de çocukluk döneminde en üst düzeyde olması, bu konuda ailenin nedenli etkin rol oynadığını göstermektedir. Bu durumun gerçekliği, dini tutamların aile içerisinde edinilen ilk dini tecrübelerle bağlı olduğunda yatar. Bu konuda Wach, çocukluk çağında aile yuvasında kazanılan dini tecrübelerin, olgunluk dönemindeki sahip olunan dini duygu ve anlayışlara ne düzeyde etki ettiği konusu üzerinde ısrarla durmaktadır. Ailenin dini yaşayış ve tutumları ile dini yaşayış arasındaki kuvvetli ilişkinin tezahürleri, dinsizliğin kökeninin çocukluk çağlarındaki ebeveynlerin dini anlayış ve yaşayışlarının rolünde aranmasına neden olmuştur. (Günay, 1999, 245-246)

İslam dini de bireylerin dini inancının oluşmasında ailenin önemi üzerinde önemle durmuştur. Zira Peygamberimizin “Her doğan çocuk İslam fıtrata üzerine doğar. Sonradan

anası ile babası onu Yahudi, Hıristiyan veya Mecusi yaparlar” hadisi bu konuda aileye ne kadar önem verdiğini göstermektedir (Günay, 1999, 244-245).

4.4.1. Öğretmenlerin Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin annelerinin dini inanış ve yaşayış durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Dinle İlgisi Yok (n= 6)	Dinle Az İlgili (n= 26)	Orta Derecede Dindar (n= 236)	Çok Dindar (n= 150)	Başka (n=7)			
Geleneksel/Muhafazakâr	160,33	122,58	197,54	256,28	187,86	37,876	4	,000*
Liberal	236,00	232,52	222,29	191,56	266,93	8,142	4	,087

* p < .05

Öğretmenlerin Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14’te verilen öğretmenlerin anne dini inanış ve yaşayış durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=37,876$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Anne dini inanış ve yaşayış durumuna göre öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında çok dindar 256,28, orta derecede dindar 197,54, başka şıkkı 187,86, dinle ilgisi yok,160,33 ve dinle az ilgili ise 122,58 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde; birinci sırada çok dindar şıkkını işaretleyenlerin en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bunu ikinci sırada orta derecede dindar şıkkını işaretleyenlerin, dinle az ilgili olanlara göre yüksek düzeyde, çok dindar olanlara göre düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olanlar takip eder. Dinle az ilgili olanlar ise en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Başka şıkkını işaretleyenler ve dinle ilgisi yok şıkkını işaretleyenler, değerlendirme yapılacak sayıya ulaşmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, anne çok dindar şıkkını işaretleyen öğretmenler en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği ve anne dinle az ilgili şıkkını işaretleyen öğretmenler en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Orta derecede dindar

şikkını işaretleyen öğretmenler ise düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Anne Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14’te verilen anne dini inanış ve yaşayışına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında liberal dini tutumlarda anlamlı bir fark ($x^2=8,142$; $p < .05$) olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlerin anne dindarlık düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulandığı, liberal dini tutumlar bazında ise anne dindarlık düzeyinde doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

4.4.2. Öğretmenlerin Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin babalarının dini inanış ve yaşayış durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 15: Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Dinle İlgisi Yok (n= 8)	Dinle Az İlgili (n= 35)	Orta Derecede Dindar (n= 246)	Çok Dindar (n= 139)	Başka (n=6)			
Geleneksel/Muhafazakâr	64,75	148,01	203,21	268,52	230,58	48,897	4	,000*
Liberal	338,75	262,54	226,04	181,17	284,75	26,531	4	,000*

* $p < .05$

Öğretmenlerin Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14’de verilen öğretmenlerin baba dini inanış ve yaşayış durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=48,897$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Baba dini inanış ve yaşayış durumuna göre öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında çok dindar 268,52, başka seçeneğini işaretleyenler 230,58, orta derecede dindar 203,21, dinle az ilgili 148,01 ve dinle ilgisi yok ise 64,75 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde; birinci sırada çok dindar şikkını işaretleyenlerin en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu

söylenbilir. Bunu ikinci sırada orta derecede dindar şikkını işaretleyenlerin, dinle az ilgili olanlara göre yüksek düzeyde, çok dindar olanlara göre düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olanlar takip eder. Dinle az ilgili olanlar ise en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu söylenbilir. Başka şikkını işaretleyenler ve dinle ilgisi yok şikkını işaretleyenler, değerlendirme yapılacak sayıya ulaşmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, baba çok dindar şikkını işaretleyen öğretmenler en yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği ve baba dinle az ilgili şikkını işaretleyen öğretmenler en düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenbilir. Orta derecede dindar şikkını işaretleyen öğretmenler ise düşük düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenbilir.

Öğretmenlerin Baba Dini İnanış ve Yaşayış Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 14’de verilen öğretmenlerin baba dini inanış ve yaşayış durumuna göre göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=26,531$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Baba dini inanış ve yaşayış durumuna göre öğretmenlerin liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında dinle ilgisi yok 338,75, başka seçeneğini işaretleyenler 284,75, dinle az ilgili 262,54, orta derecede dindar 226,04 ve çok dindar ise 181,17 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, liberal tutumlar değerlendirildiğinde; birinci dinle az ilgili şikkını işaretleyenlerin en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu söylenbilir. Bunu ikinci sırada orta derecede dindar şikkını işaretleyenlerin, çok dindar şikkını işaretleyenler göre yüksek düzeyde, dinle az ilgili şikkını işaretleyenlere göre düşük düzeyde liberal dini tutumlara sahip olanlar takip eder. Çok dindar şikkını işaretleyenler ise en düşük düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu söylenbilir. Başka şikkını işaretleyenler ve dinle ilgisi yok şikkını işaretleyenler, değerlendirme yapılacak sayıya ulaşmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, baba dinle az ilgili şikkını işaretleyen öğretmenler en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği ve baba çok dindar şikkını işaretleyen öğretmenler en düşük düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenbilir. Orta derecede dindar şikkını işaretleyen öğretmenler ise yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenbilir. Bu sonuçlara göre “Öğretmenlerin baba dindarlık düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Günay (1999: 246-247) araştırmasında Mümin ve ibadetlere çok bağlı olduklarını söyleyenlerin %72,8'inin çok dindar ailelerin çocukları olduğu, buna karşılık dine ilgisiz olduklarını söyleyenlerin ise, %33,3'ünün biraz dindar ve %66,7'sinin dine karşı ilgisiz ailelerin çocukları olduğu bulgusuna vararak; deneklerin dini yaşayışlarının şiddetiyle, ailelerinin dine bağlılık durumu arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Arslantürk (1998: 77) araştırmasında ise, deneklerin %77'sinin aile yapılarının dindar, % 18'inin ise dinle ilgilerinin az olduğunu ifade etmektedir. Dine hiç ilgilerinin olmadığını belirtenlerin oranı ise %1 çıkmıştır. Bu sonuçlar Türk aile yapısında dinin önemini koruduğunu göstermektedir.

5. ÖĞRETMENLERİN SOSYOKÜLTÜREL ÇEVRESİNDE DİN

Teorik bölümde de belirtildiği gibi dini anlayış ve tutumların oluşumunda çevrenin önemli etkileri vardır. Aydınlanma ve Sanayileşme devrimi ile beraber köy, şehir, geleneksel ve modern toplum ilişkileri büyük oranda değişim ve dönüşüme uğramış olup, bu değişim kültürel yapının, inanç ve tutumların oluşmasında önemli bir faktör niteliği kazanmıştır. Bu nedenle sosyologların ve sosyal bilim araştırmacılarının fertteki inanç ve tutumların oluşmasını açıklamak için çevreye ve çevrenin kültürel yönüne büyük önem verdikleri söylenebilir.

Kentler oldukça büyük her yeri aynı özelliği göstermeyen çeşitli yapılardaki insan topluluklarının yaşadığı yerleşim merkezleridir. Genellikle her türlü yenilik ve gelişmeye açık bulunan kitleleri içinde bulundurlar. Dolayısıyla dinamik yapılı “açık toplum”lar olarak kabul görürler. Köyler ise küçük kümeden oluşan insan topluluklarından ibarettir. Kırsal alanlar çoğunlukla, geleneksel yaşam şekillerinin ön planda olduğu, değişmelerin pek az veya hiç bulunmadığı topluluklardır. Bu nedenle “kapalı” zümrelerin temsilcileri olarak bilinirler (Günay, 1999: 55).

Köylülük, şehirlilik, kasabalılık bir yaşam tarzıdır. Kendilerine has sosyokültürel yapıları vardır. Kişilerin dünyayı anlamlandırma şekli bu yapının tesirinde vücut bulur. Bir bireyin zihniyet dünyasını anlamak için onun içinde bulunduğu sosyokültürel yapıyı anlamak gerektiği bilinmelidir. Köylerde cemaat, şehirlerde ise cemiyet yapısı hakimdir. Cemaatte bireyler ortak kültürlerinin etkisiyle ortak düşünce ve davranışlar gösterirler. Cemaatte sosyal bütünleşme hâkimdir. Bu bütünleşmeyi sağlayan inançlar kuvvetlidir. Şehir cemiyet yapısında ise, maddi kültür ağırlıklı bir yaşam tarzı ve sosyal çözülme ve yabancılaşma hâkimdir.

Bireyin inancında ve dini tutumlarında olumsuz yönde değişimler meydana getirdiği söylenebilir. (Arslantürk, 1998: 69)

5.1. Öğretmenlerin Üniversite Öğretiminden Önce En Uzun Süreyle Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite öğretiminden önce en uzun süreyle yaşadıkları yerleşim yerine göre din anlayışı durumlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 16' de verilmiştir.

Tablo 16: Yerleşim Bölgesine Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Bölgesine Göre Sıra Ortalamaları				x ²	SD	P
	Köy (n= 47)	Kasaba (n= 27)	İlçe (n= 231)	İl (n=149)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	249,69	301,43	221,21	216,85	11,436	3	,010*
Liberal	237,74	281,56	218,46	228,49	5,978	3	,113

* p < .05

Öğretmenlerin Üniversite Öğretiminden Önce En Uzun Süreyle Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 16'de verilen öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre dini tutum puanlarına ilişkin kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=11,434$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Yetiştigi yerleşim yerine göre öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında kasabada yetişenlerin 301,43, köyde yetişenlerin 249,69, ilçede yetişenlerin 221,21, ve ilde yetişenlerin ise 216,85 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, geleneksel/muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde; kasabada yaşayanların, en yüksek düzeyde geleneksel tutum puanına sahip olduğu, bunu hemen köyde yetişenlerin takip ederek yüksek muhafazakâr dini tutum puanına sahip olduğu söylenebilir. İlde yetişenlerin en düşük muhafazakâr dini tutum puanına sahip olduğu, bunu hemen ilçede yetişenlerin takip ederek düşük muhafazakâr tutum puanına sahip oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, kasaba ve köyde yetişenler daha ileri düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutuma yöneldikleri, buna karşın il ve ilçede yetişenlerin ise daha düşük düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutuma yöneldikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Üniversite Öğretiminden Önce En Uzun Süreyle Yaşanılan Yerleşim Yerine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 16’de verilen öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında liberal dini tutamlarda anlamlı bir fark ($\chi^2=5,978$; $p < .05$) olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yetişme dönemlerinde en uzun süreyle kaldıkları köy, kasaba, ilçe, il gibi yerleşim yerlerinin liberal dini tutumlarının oluşmasında önemli bir faktör olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre “yetiştirildiği çevrenin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulandığı, liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

Mohammadi (2010: 108) yaptığı araştırmada şehirde doğan öğrencilerin köyde doğan öğrencilere nazaran modernist din anlayışına yönelik tutumları bakımından daha yüksek düzeyde oldukları ortaya çıkmış olup, geleneksel ve siyasal İslamcı din anlayışı tipine yönelik tutumlar, doğum yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir.

Doğan (2007: 141-142) araştırmasında da üniversite öğreniminden önce en uzun süreyle yaşadıkları yerin hem geleneksel ve hem de liberal dini tutumlarına bir etkisinin olmadığı tespiti yapılmıştır.

5.2. Öğretmenlerin Dini Konulara İlgiye Göre Din Anlayışı

Öğretmenlerin dini konulara ilgilerine göre din anlayışlarına yönelik veriler aşağıda

Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Dini Konulara İlgiye Göre t testi Sonuçları

	Dini Konulara İlgi Duymak	N	X	SS	t	P
Geleneksel/ Muhafazakâr	Evet	411	4,2956	,56631	10,962	,000*
	Hayır	30	2,9802	1,24936		
Liberal	Evet	411	2,1160	,72373	-6,801	,000*
	Hayır	30	3,0712	,97104		

* $p < .05$

Öğretmenlerin Dini Konulara İlgiye Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 17’de verilen t testi sonuçlarına göre elde edilen verilerden anlaşıldığına göre geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik tutumlar dini konulara ilgiye göre göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 10,962$; * $p < .05$)

Tablodaki veriler incelendiğinde, evet diyenlerin geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik tutum puanların ortalaması ($X=4,30$), hayır diyenlerin tutum puanlarının ortalamasına ($X=2,98$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, dini konulara ilgi duyuyorum diyen öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dini konulara ilgi duyanların, ilgi duymayanlara göre daha geleneksel/muhafazakâr din anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Dini Konulara İlgiye Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 17’de verilen testi sonuçlarına göre elde edilen verilerden anlaşıldığına göre liberal din anlayışı tipine yönelik tutumlar dini konulara ilgiye göre göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= -6,801$; * $p < .05$)

Tablodaki veriler incelendiğinde hayır diyenlerin, liberal din anlayışı tipine yönelik tutum puanların ortalaması ($X=3,07$), evet diyenlerin tutum puanlarının ortalamasına ($X=2,12$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, dini konulara ilgi duymuyorum diyen öğretmenlerin liberal din anlayışı tipine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dini konulara ilgi duymayanların, ilgi duyanlara göre daha liberal din anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

5.3. Dini Bilgileri Edindikleri Yere Göre Din Anlayışı

Toplum, kişilik ve kültür, sosyolojide birbirine bağlı ve tamamlayıcı olarak belirlenen üç çalışma alanıdır. Bu çalışma alanları P. Sorakin ve özellikle İşlevselcilikte Büyük Kuramın kurucu temsilcilerinden T. Parsons’un etkisiyle sosyolojinin en önemli konuları arasına girmiştir. Her insani toplumsal eylemin temelinde birbirinden ayrılması ve bağımsız olarak varlığı düşünülmemeyen bu üç faaliyet sistemi yatar. İşlevselcilikte de toplumsal sisteminin temel öğelerinden ve bireyin toplum tarafından çizilen çevresi olan kültür, aynı zamanda toplumsal yapının varlık unsuru olan bir yapı taşıdır. Teorik çerçevede de ifade edildiği gibi toplum, telkin, taklit ve eğitim gibi türlü yöntemlerle kendi kültürü gelenek ve görenekleri, değerleri sembolleri ve yapısına uyan davranış modellerini üyelerine aktararak bireyin içinde

yaşadığı topluma katılmasını, yani sosyalleşmesini sağlar. Bu suretle birey toplumuna ait duyuş, düşünüş, yapış ve inanış biçimlerini içselleştirmek suretiyle kişiliğine mal ederek çevresine uyum sağlar. Dolayısıyla kültür aktarımı olan sosyalleşme, eğitim ve öğretim konularından biridir (Günay, 1993, 241-242).

Eğitimle bu dünya hayatına ait bilgiler kazanılacağı gibi öbür dünya ile ilgili bilgiler de kazanılır. Toplumsal bir sistem olan din, sosyokültürel düzenin bir ögesidir. Dolayısıyla toplumun dini inanç, duygu, düşünce ve davranışlarıyla kültürü arasında yakın ilişki vardır. Sosyal sistem de bireylerarası karşılıklı ilişki biçimlerinden ibarettir. Bu durumda sosyalleşme de böyle bir etkileşim sonucu oluştuğuna göre, kişinin toplumda dini kişiliğini kazanması sosyalleşmesine bağlı olmaktadır. Dini sosyalleşme ise, bireyin toplumun dini kültür unsurlarını alarak içselleştirmesi ve dini kişiliğinin oluşmasından ibaret olan bir süreçtir. Dini sosyalleşmenin başlıca faktörleri olan ve bireyleri doğuştan itibaren dini bakımdan kuşatarak, odak noktaları olan aile, kitaplar, hocalar, Kur'an kursları, öğretmenler ve okul ve benzerlerinin oluşturduğunu ifade etmek en doğru tespit olacaktır (Günay, 1993, 242-244).

5.3.1. Öğretmenlerin Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin dini bilgilerini etkileme derecelerine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18:Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n= 20)	Az (n= 35)	Orta (n= 127)	Çok (n= 165)	Pek Çok (n=88)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	71,88	195,64	203,32	227,25	263,93	42,528	4	,000*
Liberal	339,60	253,56	237,90	200,10	181,06	35,656	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 18'de verilen ailenin dini bilgileri etkileme derecesine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=42,528$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ailesinin dini bilgileri etkileme derecesi açısından geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında pek çok şikkını işaretleyenlerin 263,93, çok şikkını işaretleyenlerin 227,25, orta şikkını işaretleyenlerin

203,32, az şikkını işaretleyenlerin 195,64 ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise 71,88 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin ailenin dini bilgileri etkileme derecesine göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ailelerinin dini bilgilerini etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Ailenin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 18’de verilen ailenin dini bilgileri etkileme derecesine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=35,656$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ailesinin dini bilgileri etkileme derecesi açısından liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında hiç şikkını işaretleyenlerin 339,60, az şikkını işaretleyenlerin 253,56, orta şikkını işaretleyenlerin 237,90, çok şikkını işaretleyenlerin 200,10 ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise 181,06 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin ailenin dini bilgileri etkileme derecesine göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ailelerinin dini bilgilerini etkileme derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Ailelerinin dini bilgilerini etkilemeyenler en yüksek liberal dini tutma sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, ailelerin dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; ailelerin dini bilgileri etkileme düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise azaldığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Ailenin, dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile yapılan görüşmede erkek bir sınıf öğretmeni (5 nolu katılımcı) görüşünü “Anne ve babamızın dini bilgi düzeyi, onlarında ailelerinden aldıkları dini bilgiler doğrultusundadır. Ebetteki ailenin küçük yaştaki din eğitimi insan üzerinde oldukça etkilidir”

şeklinde ifade etmektedir. Bir başka bayan sınıf öğretmeni ise (3 nolu katılımcı) dini inanışlarının sağlam olduğuna inandığım insanlarda aile tek başına etkili değildir. Dini altyapıda sadece aile etkili değildir bence. Alıcıları açık bir insan, çevresinden, arkadaşlarından, yazılı ve görsel medyadan bir şeyler çıkarabilir. Bu etkenler dini altyapının temel taşları olabilir” görüşünü dile getirerek ailenin etkili olduğu fakat tek başına yeterli olamayacağını vurgulamakta ve diğer faktörleride saymaktadır. Erkek bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ise (12 nolu katılımcı) “Ailemin dini bilgisinin yetersiz olmasına rağmen, dindeki samimiyetleriyle beni dine yaklaştırdılar. Dini telkinleri ve de yanlışımları anında düzeltmeleri, okulda öğretmen gibi beni eğitmeleri bana çok yarar sağladı” demektedir. Bayan bir özel eğitim öğretmeni de (2 nolu katılımcı) Tabikide oldu. Özellikle babam dine çok düşkün bir insan olduğundan, onun telkinleri, öğütleri bu konuda bizleri hep tetiklemiştir” ifadesini kullanmaktadır.

Bu konuda aksi yönde bir görüş belirten bir Kimya öğretmeni de (7 nolu katılımcı) “Orta derecede dini hassasiyet taşıyan bir ailem var. Zaman içerisinde diğer etkenlerle daha yüksek bir dini hassasiyetimin oluşması, ailemi endişelendirerek, anlamsız bir şekilde önüne engel koyan bir davranışa itti. Ancak bu sıralarda üniversite eğitimimin başlaması beni bu konuda daha özgür hale getirdi” ifadelerini kullanarak ailesinin dine daha fazla yönelmesine engel olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda biraz daha özele girildiğinde, imalarından kendisine dini gruplardan birinin dine yönelmesine vesile olduğunu, ailesinin de dini gruplara karşı olumsuz tavrı nedeniyle bu durumun ailesini endişelendirdiği anlaşılmaktadır.

Anket formlarından ve birebir görüşmelerden çıkan netice de araştırma bulgularını destekler mahiyettedir. Fakat görüşmelerimizde özellikle belirtilen husus, anne babalarının dini bilgi düzeylerinden ziyade, dini inanış ve yaşantıdaki samimiyetlerinin ve bu konudaki kendilerine yaptıkları samimi telkinlerinin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Zira bu husus gerek teorik çerçevede vurguladığı gibi ve gerekse anket sonuçlarındaki anne baba eğitim düzeyinin düşük olması nedeninin etkili olduğudur. Eğitim seviyesinin düşük olması dini bilgilerinde kitabi olmaktan ziyade aktarma yoluyla kulaktan dolma bilgilerle oluştuğudur. Deneklerimizin de anne babalarının eğitim seviyesi düşük olduğundan genelde dini bilgi öğretme yolundan ziyade, bu konuda verdikleri terbiye, ibadet eğitimi ve telkinlerinin daha çok rol oynadığı söylenebilir.

5.3.2. Öğretmenlerin Ortaokul ve Lisedeki Din Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaokul ve lisedeki din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme derecesine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Ortaokul ve Lise Din Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Din Dersi Öğretmenleri	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	68	3,7425	,93443	13,997	,000*	Gruplar artan ve azalan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır
	(2) Az	109	4,1687	,61508			
	(3) Orta	127	4,3686	,49683			
	(4) Çok	76	4,3718	,69467			
	(5) Pek Çok	33	4,5171	,29550			
	Toplam	413	4,2252	,68390			
Liberal	(1) Hiç	68	2,6236	,85856	7,709	,000*	1. grup ile 4.,2., 3., . ve 5. gruplarazalan oranlarda farklılaşmaktadır.
	(2) Az	109	2,1478	,70802			
	(3) Orta	127	2,0867	,68366			
	(4) Çok	76	2,2785	,89529			
	(5) Pek Çok	33	1,8586	,81216			
	Toplam	413	2,2083	,79753			

* p < .05

Öğretmenlerin Ortaokul ve Lise Din Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 19'da verilen öğretmenlerin ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme derecesine göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=13,997; *p< .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde pek çok şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakârlık düzeyleri (X=4,52), çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,37), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,37), az şikkını işaretleyenlerin (X=4,17) ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise (X=3,74) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün sınıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgilerinin etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Ortaokul ve Lise Din Dersi Öğretmenlerinin Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 19’da verilen öğretmenlerin ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgilerinin etkileme derecesine göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=7,709$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün sınıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Sınıklar incelendiğinde, hiç sınıkkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,62$), çok sınıkkını işaretleyenlerin ($X=2,28$), az sınıkkını işaretleyenlerin ($X=2,15$), orta sınıkkını işaretleyenlerin ($X=2,09$) ve pek çok sınıkkını işaretleyenlerin ise ($X=1,86$) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç sınıkkının sırasıyla düşen oranlarda çok, az, orta ve pek çok sınıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgilerinin etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgilerinin etkileme derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir

Sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Ortaokul ve lise din dersi öğretmenlerinin dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

5.3.3 Öğretmenlerin Kur'an Kurslarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kur'an Kurslarının dini bilgileri etkileme derecesine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Kur'an Kurslarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kur'an Kursları	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	108	3,7342	,94648	23,149	,000*	Gruplar artan ve azalan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır
	(2) Az	80	4,2935	,52721			
	(3) Orta	110	4,3927	,38758			
	(4) Çok	77	4,4777	,37477			
	(5) Pek Çok	31	4,4511	,60263			
	Toplam	406	4,2186	,68803			
Liberal	(1) Hiç	108	2,5535	,88072	7,379	,000*	1. grup ile 3.,4., 5., . ve 2.gruplar azalan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır
	(2) Az	80	2,0004	,48706			
	(3) Orta	110	2,1762	,77222			
	(4) Çok	77	2,0979	,77369			
	(5) Pek Çok	31	2,0876	,98683			
	Toplam	406	2,2203	,80003			

* p < .05

Öğretmenlerin Kur'an Kurslarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 20'de verilen öğretmenlerin Kur'an kurslarının dini bilgileri etkileme derecesine göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=23,149; * p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Şıkları incelediğimizde pek çok şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakârlık düzeyleri (X=4,51), çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,48), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,39), az şikkını işaretleyenlerin (X=4,29) ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise (X=3,73) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin Kur'an kurslarının dini bilgilerini etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir

başka deyişle, Kur'an kurslarının dini bilgilileri etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Kur'an Kurslarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 20'de verilen öğretmenlerin Kur'an kurslarının dini bilgilileri etkileme derecesine göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=7,379$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,55$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,18$), çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,10$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,09$) ve az şikkını işaretleyenlerin ise ($X=2,00$) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve düşen oranlarda çok, az, orta ve pek çok sıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin Kur'an kurslarının dini bilgilileri etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, Kur'an kurslarının dini bilgilileri etkileme derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Kur'an kurslarının dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; Kur'an kurslarının dini bilgileri etkileme düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre "Kur'an kurslarının dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır." şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Çapcıoğlu (2008: 255) araştırmasında katılımcıların % 71.1'inin her Müslümanın çocuğunu yaz Kur'an kurslarına göndermesi gerektiğini düşündüğü, % 16.5'inin bu görüşe katılmadığı ve % 12'sinin ise bu konuda kararsız bir tutum içinde olduğunu ifade etmektedir. Kararsızlarla birlikte ele alındığında, katılımcıların yaklaşık % 85'inin bu konuda net bir tutuma sergilediğini belirtmektedir. Görüşmelerde örneklem grubun yaz Kur'an kurslarını

ilköğretim çağındaki çocukların dinini öğrenmesi açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirdiklerini açıklamaktadır.

5.3.4. Öğretmenlerin Televizyon ve Radyo Programlarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme derecesine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Televizyon ve Radyo Programlarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Televizyon ve Radyo	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	99	3,8547	,92481	11,08 2	,000*	1. grup ile 2., 3., 5. ve 4. gruplar artan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır
	(2) Az	104	4,2500	,54110			
	(3) Orta	126	4,3396	,52428			
	(4) Çok	49	4,4568	,54318			
	(5) Pek Çok	28	4,4369	,63619			
	Toplam	406	4,2193	,68959			
Liberal	(1) Hiç	99	2,4154	,94736	3,270	,012*	Gruplar arasındaki fark, 2. gruptan sıra ile 3., 5., 4. ve 1. gruba kadar artan oranlarda devam etmektedir
	(2) Az	104	2,0426	,51993			
	(3) Orta	126	2,1682	,68650			
	(4) Çok	49	2,3386	,98695			
	(5) Pek Çok	28	2,2891	1,05270			
	Toplam	406	2,2252	,80059			

* p < .05

Öğretmenlerin Televizyon ve Radyo Programlarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 21’de verilen öğretmenlerin televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme derecesine göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=11,08; * p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde, çok şıkkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=4,46), pek çok şıkkını işaretleyenlerin (X=4,44), orta şıkkını işaretleyenlerin (X=4,34), az şıkkını işaretleyenlerin (X=4,25) ve hiç şıkkını işaretleyenlerin ise (X=3,85) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şıkkının sırasıyla ve artan oranlarda az, orta, pek çok ve çok sıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerinin etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Televizyon ve Radyo Programlarının Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 21’de verilen öğretmenlerin televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerinin etkileme derecesine göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=3,270$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde, hiç şıkkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,42$), çok şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,34$), pek çok şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,29$), orta şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,17$) ve az şıkkını işaretleyenlerin ise ($X=2,04$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şıkkının sırasıyla ve düşen oranlarda çok, pek çok, orta ve az şıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerinin etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerimi hiç etkilemedi şıkkını işaretleyenlerin en yüksek düzeyde liberal dini tutum puanlarına sahiptir. Diğer şıklarda ise, televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerinin etkileme derecesi arttıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; televizyon ve radyo programlarının dini bilgilerimi hiç etkilemedi şıkkını işaretleyenler dışında, televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça liberal dini tutumlarının yükseldiği söylenebilir. Televizyon ve radyo

programlarının dini bilgilerimi hiç etkilemedi şikkını işaretleyenler ise en yüksek düzeyde liberal dini tutma yöneldikleri söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Televizyon ve radyo programlarının dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı görülmektedir.

Engin (2004: 91-92) araştırmasında “Televizyonlardaki dini programlar halkın dinle ilgili konularda doğru bilgi sahibi olmasında faydalı oluyor?” sorusuna katılımcıların % 27,213’ü tamamen katılıyorum; % 42,950’si katılıyorum; % 20’si kararsızım; % 7,868’i katılmıyorum; % 1,967’si ise hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların % 9,83’i televizyonlardaki dini programların halkın dinle ilgili konularda doğru bilgi sahibi olmasında faydalı olmadığını düşünürken %70,163’ü televizyonlardaki dini yayınların halkın dinle ilgili konularda doğru bilgi sahibi olmasında yararlı olduğunu düşünmektedir.

5.3.5. Öğretmenlerin Okuduğu Dini Yayınların Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğu dini yayınların dini bilgileri etkileme derecesine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Okunan Dini Yayınların Etkileme Derecesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Dini Yayınlar	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	54	3,4924	1,04460	21,968	,000*	1. grup ile 2., 5., 3. ve 4.gruplar artan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır
	(2) Az	53	4,0602	,65415			
	(3) Orta	117	4,3536	,40684			
	(4) Çok	125	4,3981	,55551			
	(5) Pek Çok	49	4,3329	,73628			
	Toplam	398	4,2091	,71003			
Liberal	(1) Hiç	54	2,7709	,92358	8,926	,000*	1. grup ile 2., 3., 5. ve 4.gruplar azalan oranlarda sıralı olarak farklılaşmaktadır.
	(2) Az	53	2,2326	,59348			
	(3) Orta	117	2,1494	,74669			
	(4) Çok	125	2,0394	,71265			
	(5) Pek Çok	49	2,1435	,94991			
	Toplam	398	2,2095	,80269			

* p < .05

Öğretmenlerin Okuduğu Dini Yayınların Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 22’de verilen öğretmenlerin okuduğu dini yayınların dini bilgilerinin etkileme derecesine göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=21,968$; $* p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün sıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelediğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri ($X=3,49$) az şikkını işaretleyenlerin ($X=4,06$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,33$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=4,35$) ve çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,40$) ve olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve artan oranlarda az, pek çok, orta ve çok şikkılarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre, geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin okuduğu dini yayınların dini bilgilerinin etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, okuduğu dini yayınların dini bilgilerinin etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Okuduğu Dini Yayınların Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 22’de verilen öğretmenlerin okuduğu dini yayınların dini bilgilerinin etkileme derecesine göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=8,926$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelediğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,77$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,23$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,15$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,14$) ve çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=2,04$) olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve düşen oranlarda az, orta, pek çok ve çok sıklılarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin okuduğu dini yayınların dini bilgilileri etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, okuduğu dini yayınların dini bilgilileri etkileme derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, okuduğu dini yayınların dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; okuduğu dini yayınların dini bilgileri etkileme düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Okuduğu dini yayınların dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

5.3.6. Öğretmenlerin Katıldığı Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslardan Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgileri etkileme derecesine göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslardan Etkileme Derecesine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslar	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	100	3,7333	,91859	23,168	,000*	1. grup ile 2., 3., 5. ve 4. gruplar arasında artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	49	4,2226	,65507			
	(3) Orta	99	4,3521	,45804			
	(4) Çok	85	4,5397	,39733			
	(5) Pek Çok	53	4,4367	,48764			
	Toplam	386	4,2283	,69672			
Liberal	(1) Hiç	100	2,5762	,84714	8,953	,000*	1. grup ile 2., 3., 4. ve 5. gruplar arasında azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	49	2,2123	,65641			
	(3) Orta	99	2,1943	,77881			
	(4) Çok	85	2,0163	,80841			
	(5) Pek Çok	53	1,8933	,72393			
	Toplam	386	2,2150	,81424			

* p < .05

Öğretmenlerin Katıldığı Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslardan Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 23'te verilen öğretmenlerin katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgilileri etkileme derecesine göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=23,168$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelediğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri ($X=3,73$) az şikkını işaretleyenlerin ($X=4,22$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=4,35$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,44$) ve çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,54$) ve olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve artan oranlarda, az, orta, pek çok ve çok şıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgilileri etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgilileri etkileme derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Katıldığı Dini Cemaat Sohbet ve Konferanslardan Dini Bilgileri Etkileme Derecesine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 23'te verilen öğretmenlerin katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgilileri etkileme derecesine göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=8,953$; $* p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelediğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,58$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,21$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,19$), çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,02$) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=1,89$) olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç sıklığının sırasıyla ve düşen oranlarda az, orta, çok ve pek çok sıklıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgileri etkileme dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgileri etkileme derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirdiğinde, katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgileri etkileme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; katıldığı dini cemaat sohbet ve konferanslardan dini bilgileri etkileme düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Katıldığı dini cemaat sohbet ve konferansların dini bilgileri etkileme düzeyinin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Engin (2004: 87) araştırmasında “Çevrenizde düzenlenen dini sohbetlere katılma durumunuz nedir?” cevap aradığı sorusuna katılımcıların %6,229’unun her zaman; %12,131’inin çoğu zaman; %40’ının ara sıra; % 22,950’sinin nadiren; %19,344’ünün hiçbir zaman şeklinde cevap verdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre genellikle bölge insanının dini sohbetlere katılmayı istediğini anlaşıldığını belirtmiştir. Araştırma bölgesinde belli sıklıklar halinde de olsa çevrede düzenlenen sohbetlere katılma oranının % 80,656’olarak gerçekleşmekte olduğunu ifade etmiştir.

Günay (1999: 246,256) araştırmasında “dini bilgileri nereden öğrendiniz?” sorusuna cevap aramış ve katılımcılarının tümünden ilk planda aile gurubu yanıtını almıştır. Yine bireylerde dini eğitimin düzeyi arttıkça, buna paralel olarak dine bağlılığın şiddetinde de bir artma tespit etmiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada din eğitimlerini ailelerinde ve okullarda alanların, dini yaşayışa karşı din eğitimlerini Kur’an kursunda veya özel hocalardan alanlara göre daha az ilgi gösterdiklerini belirtmiştir.

Koştaş (1995: 73) araştırmasında, katılımcıların büyük çoğunluğunun dini bilgileri okul (%37,89), aile (%35), kendi kendine (%31) ve din görevlilerinden (%20,5) öğrendiklerini ifade etmiştir.

Arslantürk (1998: 86) katılımcıların dini bilgileri öğrenme yerlerini araştırmış, büyük çoğunluğun ilk, orta ve lisede yani okulda (%69) ve özel din eğitimi yani ailede, camide Kur'an kursunda (%27) öğrendiklerini açıkladığını ifade etmiştir.

Akdoğan (1998: 176) araştırmasında, örneklemin %29'unun din görevlilerinden, %23'ünün ailelerden, %17,7'sinin kendi kendine, %8,8'inin okullardan ve %17,1'inin diğer yerlerden dini bilgileri öğrendiklerini ifade etmiştir.

Coşkun (2005: 162-163) araştırmasında, katılımcıların dini bilgilerini; okuldan, aileden, anne babadan, çevreden, bizzat dini kitaplar okutarak, kitle iletişim araçlarından, belli cemaat ve tarikat önderlerinden, camiden ve Kur'an kurslarından edindiklerini belirtmiştir.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen öğretmenlerin dini bilgilerini edinme açısından değişkenlerin etkisi değerlendirildiğinde, ailenin etkisinin %85’lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir. Bunu ikinci sırada %63’lük bir oranla dini yayınların geldiği, üçüncü sırada %52’lik oranlarla din öğretmenleri ve dini sohbet ve konferanslar, dördüncü sırada %47’lik bir oranla Kur’an kursları ve son sırada ise %45’lik bir oranla televizyon ve radyo programlarının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlerin dini altyapılarının genelde aileleri ve okudukları dini yayınların oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde bayan sınıf öğretmeni (3 nolu katılımcı) “Dini inanışlarımın zayıf olduğunu düşünüyorum. Bu konunun bir süreç olduğuna inanıyorum. Çocukluğumdan bu yaşma kadar aldığım eğitim, okuduğum kitaplar ve ulaştığım bilgiler dini inancımın temelini oluşturdu” ifadesini kullanmaktadır. Her ne kadar okul ve okuduğu dini yayınları gösterse de kendinin hem dini yaşayış olarak ve hem de dini bilgi düzeyi olarak zayıf görmektedir. Fakat bu konuda da gayret ettiğini ifade etmektedir.

Bu konuda bir bayan okul öncesi öğretmeni (6 nolu katılımcı) “Dine bağlı olduğumu düşünüyorum. Fakat bazı dinimin gerektirdiği şeyleri yerine getiremediğim için vicdan azabı çekiyorum. Ailemin, yetiştiğim çevrem ve arkadaşlarımın her zaman olumlu yönde etkisi oldu. Beni hep doğruya, iyiye, güzele yönlendirdiler” ifadelerini kullanarak kendisini dindar görmekte ama dini pratikleri yapma konusunda da yetersiz görmekte ve bununda kendisini rahatsız ettiğini ifade etmektedir. Ailesinin çevresinin ve arkadaşlarının olumlu etkisini belirtmektedir. Erkek bir Beden eğitimi Öğretmeni ise (26 nolu katılımcı) evet kendimi dine bağlı olarak görüyorum. Bunda en başta ailemin, daha sonra yaşanan çevre ve arkadaş grubunun etkisi var” şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Çok nadir de olsa dinle ilgisinin olmadığını belirtenler de olmuştur. Örneğin erkek bir rehber öğretmen (29 nolu katılımcı) “Dine bağlı değilim. Agnostığım. Beni dinden uzaklaştıran camide bir hocanın beni azarlaması oldu” diyerek inanç konusunda bir bilinmezlik ve şüphe içinde olduğunu, aslında inanmadığını bu şekilde belirtmektedir. Ayrıca bu öğretmende olduğu gibi bazı mülakat formlarında ve birebir yapılan görüşmelerde genelde cami imamlarının, azda olsa din dersi öğretmenlerinin olumsuz tavırlarının, katı ve tavizsiz tutumlarının dinden soğuttuğunu ifade etmişlerdir.

Bir bayan sınıf öğretmeni de (16 nolu katılımcı) Kendimce çabaladım ama dindar olup olmadığını söyleyemem. Okulda başladı ve sadece dini konuları öğrenme aşaması oldu. Ama hayata geçirme safhasında okulun faydası olmadığını söyleyebilirim. Kişisel araştırma ve fikir kitapları okuma sayesinde hayatıma geçirdiğimi söyleyebilirim” diyerek genelde okul ve kendi kişisel araştırma okumalarından dini bilgileri elde ettiğini belirtmektedir.

Görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcılar genellikle kendilerini dine yakın hissetmekte ancak dindarlıklarının düşük seviyede görmekte, yani dini pratikleri uygulamada kendilerini yetersiz hissetmekte ve bunun da kendilerini rahatsız ettiğini vurgulamaktadırlar. Dini konuları öğrenme konusunda ise genelde aile, okul, çevre, arkadaş çevresi ve okudukları dini yayınları ifade etmektedirler. Sonuç olarak, görüşme sonuçlarının da araştırma bulgularını ve teorik çerçevede belirtilen durumları destekler mahiyette olduğunu söylenebilir.

6. ÖĞRETMENLERİN DİNDARLIK DÜZEYİ VE DİN

6.1. Dini İnanç Boyutuna Göre Din Anlayışı

Bu bölüm de dine inanan bireylerin belli inanç prensiplerini, yani “imana” yönelik hususları bileceği beklentisi anlaşılmaktadır. Bu inanç ilkelerinin içeriği farklı dinlerde olduğu gibi aynı dini geleneğin içinde de olabilir. Bütün dinler kendilerine mahsus inanç ilkeleri sistemi kurar ve bağlılarından bu inanç esaslarını bilmelerini ister. Dini anlayış ve yaşayış boyutu içinde yer alan inanç esasları ve inanç esaslarının işlevi veya anlamının araştırılması da din sosyolojisinin konuları arasındadır. (Koştaş, 1995: 12)

Araştırmada inanç konusunda başta Allah inancı olmak üzere diğer inanç konularının önemli olan birkaçını Kur’an’ın ortaya koymuş olduğu ve İslam kelamcılarının düzenlemiş oldukları inanç konularının araştırma evrenimizdeki öğretmenler tarafından ne şekilde kabul

gördüğü, inanç ve tutumlarına nasıl yansdığı ve bundan şüphe ve inançsızlığın hangi oranda olduğunun ortaya konulmasının gereği hususunun bir yansımasıdır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen Allah’ın varlığına ve birliğine inanma durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin inanç düzeylerine inanç esaslarının temeli olan Allah vardır ve birdir değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. % 2,4’lük (n=11 kişi) Allah’ın varlığına ve birliğine inandıklarını ve %91,9’luk (n=420) bir kesimin ise Allah’ın varlığına ve birliğine kesinlikle inandıklarını, yani bu konuda hiçbir şüphelerin olmadığını belirtmektedirler. %0,9 ‘luk (n=4) bir kesimin Allah’ın varlığına ve birliğine inanma noktasında kararsız kaldıklarını, %2,2’lik (n=10) bir kesiminde Allah’ın varlığına ve birliğine inanmadıklarını ve %1,8’lik (n=8) bir kesimin Allah’ın varlığına ve birliğine kesinlikle inanmadıklarını belirtmektedirler. %0,9 ‘luk (n=4) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bu konunun onlar için hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı, soruyu cevaplamadıkları kanaatini taşımaktayız. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%94,3) Allah’ın varlığına ve birliğine inandıkları ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen “ölümden sonra dirilme gerçektir ve ahiret hayatı vardır” a inanma durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin inanç düzeylerine ölümden sonra dirilme gerçektir ve ahiret hayatı vardır değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, katılımcıların % 3,9’u (n=18) ahirete inandıklarını ve %88,6’sı (n=405) ahirete kesinlikle inandıklarını, yani bu konuda hiçbir şüphelerin olmadığını belirtirken, %1,8 ‘i (n=8) ahirete inanma noktasında kararsız kaldıklarını, %1,5’i (n=7) bir kesiminde ahirete inanmadıklarını ve %2,8’i (n=13) ahirete kesinlikle inanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların %1,3 ‘ü (n=6) ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Bu sunuca göre, öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%92,5) ahiret hayatının gerçek olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen “Kur’an Allah tarafından gönderilmiştir”e inanma durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin inanç düzeylerine Kur’an Allah tarafından gönderilmiştir değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, katılımcıların % 2,4’ü (n=11) Kur’an’ın kutsal kitap olduğuna inandıklarını ve %92,3’ü (n=422) Kur’an’ın kutsal

kitap olduğuna kesinlikle inandıklarını, yani bu konuda hiçbir şüphelerin olmadığını belirtirken, %1,1'i (n=5) Kur'an'ın kutsal kitap olduğu noktasında kararsız kaldıklarını, %1,5'i (n=7) Kur'an'ın kutsal kitap olduğuna inanmadıklarını ve %2,2'si (n=10) Kur'an'ın kutsal kitap olduğuna kesinlikle inanmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların %0,4 'ü (n=2) ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%94,7) Kur'an'ın kutsal kitap olduğuna inandıkları ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen “Her şeyi yaratan ve idare eden Allah’tır. Fakat insan kendi iyi ve kötü yönü seçer ve bundan da ahirette sorumlu olur durumu” frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin inanç düzeylerine her şeyi yaratan ve idare eden Allah’tır. Fakat insan kendi iyi ve kötü yönü seçer ve bundan da ahirette sorumlu olur değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, katılımcıların % 6,8’i (n=31) kaza ve kadere inandıklarını, %86,9’u (n=397) kaza ve kadere kesinlikle inandıklarını, yani bu konuda hiçbir şüphelerin olmadığını belirtirken katılımcıların %1,3’ü (n=6) kaza ve kadere inanma noktasında kararsız kaldıklarını, %1,8’i (n=8) kaza ve kadere inanmadıklarını ve %2,8’i (n=13) kaza ve kadere kesinlikle inanmadıklarını belirtmektedirler. Yine katılımcıların %0,4 ‘ünün (n=2) bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%93,7) kaza ve kadere inandıkları ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen yaptığımız iyi ve kötü davranışlar melekler tarafından yazılmaktadır durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin inanç düzeylerine yaptığımız iyi ve kötü davranışlar melekler tarafından yazılmaktadır değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında katılımcıların, % 6,6’sı (n=30) meleklerin varlığına inandıklarını ve %86,2’si (n=394) meleklerin varlığına kesinlikle inandıklarını ifade ederken %1,8’i (n=8) meleklerin varlığına inanma noktasında kararsız kaldıklarını, %1,5’i (n=7) meleklerin varlığına inanmadıklarını, %3,1’i (n=14) meleklerin varlığına kesinlikle inanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %0,9 ‘unun (n=4) bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%92,8) meleklerin varlığına inandıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin inanç düzeyleri değerlendirildiğinde, birinci sırada inanç esaslarının temeli olan Allah vardır ve birdir noktasında %94,3’lük bir oranla ve Kur’an’ın kutsal kitap olduğuna inanma noktasında %94,7’lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir.

İkinci sırada %93,7'lik bir oranla kaza ve kadere inanma, üçüncü sırada ise % 92,8'lik bir oranla meleklerle inanma ve %92,5'lik bir oranla ahirete inanma gelmektedir. Sonuç olarak araştırma evrenindeki öğretmenlerin inanç düzeylerinin çok yüksek olduğu hatta diğer bütün değişkenler içerisinde de en yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir.

Koştaş (1995: 31,39,41,43,45) araştırmasında, katılımcıların %60'ı şeksiz ve şüphesiz olarak Allah'ın varlığına inandıkları belirtirken, %22'si inandıklarını fakat bu konuda problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %4'ü Allah'ın varlığına ilgi duymadıklarını %8'i ise inanmadığını ifade etmişlerdir. Kur'an'a inanma konusunda %62,5'inin Allah kelamı olduğuna inandıklarını %23,6'sının ise şüphe duyduklarını ve %13,9'unun ise kesinlikle inanmadıklarını belirtmektedirler. Ahirete inanç konusunda ise, %71'i ahirete inandığını, %15'inin inanmadığını, %11'i karasız kaldığını ve %3'ü ise cevap vermediğini belirtmişlerdir. Kaza ve kader konusunda katılımcıların %66'sının kaza ve kadere inandıklarını, %14'ü inanmadıklarını, %17'sinin karasız kaldıklarını, %3'ünün ise cevap vermedikleri ifade etmişlerdir. Meleklerle inanç konusunda ise, katılımcıların %68'i meleklerin varlığına inandıklarını, %18'i inanmadıklarını, %14'ü ise şüphe içinde olduklarını belirtmektedirler.

Köktaş'(1993: 78,88,93,95,97) araştırmasında, deneklerin %93,6'sının Allah'ın varlığına inandığını %6,4'ünün ise inanmadığını belirtmektedir. Kur'an'a inanma konusunda ise %80,6'sının Allah kelamı olduğuna inandıklarını %14,1'inin şüphe duyduklarını, %5,3'ünün ise kesinlikle inanmadıklarını ifade etmektedir. Ahirete inanç konusunda, katılımcıların %80,9'u ahirete inandığını, %6'sı inanmadığını, %12,8'i ise karasız kaldığını belirtmişlerdir. Kaza ve kader konusunda, katılımcıların %84,7'si kaza ve kadere inanmakta, %7,2'si inanmamakta, %7,5'i ise karasız kalmışlardır. Meleklerle inanç konusunda ise, katılımcıların %84,5'i meleklerin varlığına inandıklarını, %6,22'si inanmadıklarını, %9,3'ü ise şüphe içinde olduklarını belirtmektedirler.

6.2. Dinin Pratik Boyutuna Göre Din Anlayışı

Dinin ibadet boyutu bölümü ile bir dine inanmış olan mensuplarının yerine getirdikleri bütün spesifik dinî pratikler (ibadetler), yani çeşitli ayinler, özel dinî törenlere katılma, (İslam'daki namaz, oruç gibi ibadetler) gibi durumlar kastedilir (Koştaş, 1995: 13).

Dinin teorik yönünü, inanç, akide, doğma, efsane, nazariye ve doktrinler oluştururken, pratik yönünü ise ibadetler, yani akidenin yaşamdaki tezahürü olarak ifade edilen ameller

oluşturmaktadır. Dinlerin nazari yönleriyle ameli yönleri arasında ayrılmaz yakın bir ilişkinin olduğu bilinen bir husustur. İbadetsiz bir imanın soyut, zayıf, toplumsal realiteden uzak olacağı gibi, ibadet yönü bulunmayan veya zayıf olan dinlerin varlıklarını sürdürmeleri güç gözükmemektedir (Wach, 1995: 44-45).

Genellikle bütün dinler, bağlılarından inanma ile birlikte önem verdikleri bir takım ibadetleri de yapmalarını emreder. İslam'da da inanmanın akabinde ibadetlere katılmanın gerekliliği ve önemi sık sık vurgulamaktadır. İbadetler de yapılması zorunlu olan ve tavsiye niteliğinde bireyin isteğine bırakılmış ibadetler olarak bir takım bölümlere ayrılmaktadır. Ferdin dindarlığını ve din anlayışını tespititte ibadetlere katılmamanın ve katılma düzeyinin yeri önemlidir (Köktaş, 1993: 107).

6.2.1. Öğretmenlerin Günde Beş Vakit Namaz Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı

Namaz, İslami ibadet anlayışı içinde imanın akabinde üzerinde en çok durulan ibadet türüdür. Namaz günlük beş vakit olarak kılınır. Tüm inananların sorumlu olduğu en temel (dinin direği olarak nitelenen) ibadettir (Köktaş, 1993: 107).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin günde beş vakit namaz kılma durumuna göre ilişkin veriler aşağıda Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24:Günde Beş Vakit Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Günde Beş Vakit Namaz Kılma	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	86	3,5082	1,06674	36,806	,000*	1. grup ile 2., 3., 4. ve 5.gruplar arasında artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	67	4,2424	,42490			
	(3) Orta	85	4,3328	,52712			
	(4) Çok	89	4,4586	,37693			
	(5) Pek Çok	99	4,4833	,42103			
	Toplam	426	4,2134	,71695			
Liberal	(1) Hiç	86	2,7788	,89450	18,365	,000*	1. grup ile 2., 3., 4. ve 5.gruplar arasında azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	67	2,2140	,62654			
	(3) Orta	85	2,1725	,74399			
	(4) Çok	89	2,0115	,73717			
	(5) Pek Çok	99	1,8981	,69340			
	Toplam	426	2,2040	,80648			

* p < .05

Öğretmenlerin Günde Beş Vakit Namaz Kılma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 24'te verilen verilere bakıldığında öğretmenlerin günde beş vakit namaz kılma sıklığına göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=36,806$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde, hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri ($X=3,51$) az şikkını işaretleyenlerin ($X=4,24$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=4,33$), çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,46$) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=4,48$) ve olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve artan oranlarda, az, orta, çok ve pek çok şıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin günde beş vakit namaz kılma sıklık dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, günde beş vakit namaz kılma sıklık derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Günde Beş Vakit Namaz Kılma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 24'te verilen öğretmenlerin günde beş vakit namaz kılma sıklığına göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=18,365$; $*p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde hiç şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,78$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,21$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,17$), çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,01$) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=1,90$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve düşen oranlarda az, orta, çok ve pek çok sıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin günde beş vakit namaz kılma sıklık dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, günde beş vakit namaz kılma sıklık dereceleri azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, günde beş vakit namaz kılma sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; günde beş vakit namaz kılma sıklık düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Beş vakit namaz kılma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemoğrafik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen beş vakit namaz kılma durumu frekans dağılımları tablosuna göre beş vakit namaz kılmanın ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %21,7’lik (n=99) bir kesimin pek çok ve ikinci sırada %19,5’lik (n=89) bir kesimin kendilerinin çok düzeyde, yani hiç aksatmadan beş vakit namaz kıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Üçüncü sırada %18,6’lik (n=85) bir kesimin orta düzeyde, yani onlarında beş vakit namazlarını pek aksatmadıklarını, yani çok az vakitleri aksattıklarını ve dördüncü sırada %14,7’lik (67 kişi) bir kesiminde az düzeyde, yani beş vakit namazlarını aksatarak kıldıkları anlaşılmaktadır. Beşinci sırada ise %18,8’lik (86 kişi) bir kesimin hiç kılmadıklarını belirttiktedirler. %6,8’lik (31kişi) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların namaz kılmadıklarından veya namazın hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı, soruyu cevaplamadıkları kanaati taşınmaktadır. Bu sunuca göre öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) beş vakit namazlarını kıldıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde;

Köktaş (1993: 107) araştırmasında erkeklerin %23,5’inin, kadınların %18,4’ünün her gün beş vakit namaz kıldıklarını; erkeklerin %11,3’ünün, beş vakit namazın bazılarını, cuma ve bayram namazlarını kıldıklarını, kadınların %42’sinin beş vakit namazlardan bazılarını kıldıklarını; erkeklerin %24,4’ünün ara sıra beş vakit namaz ve cuma ve bayram namazlarını kıldıkları, kadınların %23,1’inin ara sıra beş vakit namazlarını kıldıkları; erkeklerin %17,3’ünün ve kadınların %37,3’ünün ise hiç namaz kılmadıklarını ifade ettiklerini açıklamaktadır. Günay (1999: 94) araştırmasında katılımcıların %36’sının beş vakit namazları düzenli olarak kıldıklarını, %35’inin ramazanda beş vakit namaz kıldıklarını ve %8,4’ünün ise hiç kılmadığını belirttiğini ifade etmektedir. Koştaş (1995: 54) araştırmasında ise, katılımcılardan düzenli beş vakit kılanların oranının %6,2 bazılarını kılanların oranının %4, ara sıra kılanların oranının %5, hiç kılmayanların oranının %48, sadece cuma namazını

kılanların oranının %12 ve sadece bayram namazını kılanların oranının ise %17 olduğunu belirtmektedir. Erkan (2004: 66) araştırmasında, katılımcılardan hiç namaz kılmayanların oranının %17,6, buna karşılık günlük namazlarını kılanların oranının ise %40,5 olduğunu, %59,5'inin beş vakit olan günlük namazı kılmadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun üniversite gençlerinin, özellikle günlük namaza karşı ilgisiz olduklarını bunun yanında namaz ibadetine karşı ilgili olanların toplam oranının ise %82,4 olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, üniversite gençliği arasında yaş, eğitim, büyük kent ve çevre faktörünün namaz kılma oranlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu faktörlerin kavramsal çerçevede de din anlayış tutum ve yaşantılarına olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu durum gençlik yıllarından sonra iş hayatına atılma, evlilik hayatı, orta yaş ve yaşlılık dönemlerinde namaz kılma oranlarının yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca, medeni duruma göre din anlayışı konusunda, evlilik hayatının dini yaşantıya olan olumlu etkisinin ortaya konulduğu söylenebilir.

6.2.2. Öğretmenlerin Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Cuma namazı kılma durumuna göre din anlayış ile ilgili verilere ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	S D	P
	Hiç (n=131)	Az (n= 23)	Orta (n= 33)	Çok (n= 64)	Pek Çok (n=109)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	124,83	171,74	218,64	214,90	217,51	62,914	4	,000*
Liberal	216,00	189,13	203,15	176,95	131,24	41,488	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 25'te verilen cuma namazı kılma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=62,914$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cuma namazı kılma sıklığına göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında pek çok şıkkını işaretleyenlerin 217,51, çok şıkkını işaretleyenlerin 214,90, orta şıkkını işaretleyenlerin 218,64, az şıkkını işaretleyenlerin 171,74, ve hiç şıkkını işaretleyenlerin ise 124,83 geleneksel/muhafazakar dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün sınıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin cuma namazı kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, cuma namazı kılma sıklık dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Cuma Namazı Kılma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 25’te verilen cuma namazı kılma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=62,914$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cuma namazı kılma sıklığına göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında hiç sınığını işaretleyenlerin 216,00, orta sınığını işaretleyenlerin 203,15, az sınığını işaretleyenlerin 189,13, çok sınığını işaretleyenlerin 176,95, ve pek çok sınığını işaretleyenlerin ise 131,24 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün sınıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin cuma namazı kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, cuma namazı kılma sıklık derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Hiç cuma namazı kılmayanlar ile orta ve az sıklıkta cuma namazı kılanlar en yüksek liberal dini tutma yöneldiği söylenebilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin cuma namazı kılma sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; cuma namazı kılma sıklık düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Cuma namazı kılma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen Cuma namazı kılma durumu frekans dağılımları tablosuna göre Cuma namazı kılmanın ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %28,7’lik (131 kişi) gibi bir kesim hiç Cuma namazı kılmadıklarını belirtmektedirler. İkinci sırada %23,9’luk (n=109) bir kesimin kendilerinin pek çok düzeyde ve üçüncü sırada %14’lük

(n=64) bir kesimin çok düzeyde yani hiç aksatmadan Cuma namazlarını kıldıkları söylenebilir. Dördüncü sırada %7,2'lik (n=33) bir kesimin orta düzeyde ve beşinci sırada ise %5'lik (n=23) bir kesimin az düzeyde, yani Cuma namazlarını aksatarak kıldıklarını görülmektedir. %21,2'lik (n=97) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür.

Bu sunuca göre öğretmenlerin yarıya yakınının (%45) Cuma namazını kıldıkları ortaya çıkmaktadır. Cuma namazı cemaatle ve genelde camide kılınan bir namazdır. Kadınlara farz olmadığı için kılmak zorunda değildirler. Ülkemizde yaşayan kadınlarda Cuma namazı kılmak için camiye gitmek gibi bir gelenek oluşmamıştır. Bu gibi nedenlerden dolayı namaz kılan kadınlar, Cuma namazlarını kılmamaktadırlar. Araştırmamıza katılanlarında %45,3'ü yani yarıya yakını kadındır. Dolayısıyla araştırmada Cuma namazını kılma oranı beş vakit namaza göre düşük çıkmaktadır. Fakat bu etken (kadınların kılmama durumu) göz önüne alındığında aslında Cuma namazı kılma sıklığının beş vakit namaz kılma sıklığına göre yüksek olacağı söylenebilir.

Günay (1999: 107) araştırmasında da, katılımcıların %61,3'ünün Cuma namazını düzenli olarak kıldıklarını, %28,3'ünün ara sıra cuma namazı kıldıklarını ve %6'sının hiç kılmadığını ifade ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Çapcıoğlu (2008: 216) araştırmasında katılımcıların % 40,5'inin üç hafta arka arkaya Cuma namazı kılmayanların Müslümanlığının şüpheli olduğu tutumunu benimserken, % 35'inin bu görüşe katılmadığını belirtmektedir. % 24,4'ünün ise bu konuda kararsız kalmayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu konuda yapılan görüşmelerde, katılımcıların Cuma namazının önemine ilişkin kanaatlerinin güçlü olduğu, haftada bir kez ve topluca kılınan bir namaz oluşu üzerinde yoğunlaştığı bulgusuna ulaşıldığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, gerek Cuma namazı kılma tutumların ve gerekse Cuma namazı kılma sıklığının hem üniversite gençliği arasında ve hem de üniversite yıllarından sonra meslek, evlilik vs. dönemlerinde oldukça yüksek olduğunu anlaşılmaktadır. Günay (1999) ibadetin sıklık durumunun ona olan ilgide rolünün olduğunu ifade etmektedir.

6.2.3. Öğretmenlerin Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bayram namazı kılma durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n=122)	Az (n= 23)	Orta (n=35)	Çok (n= 50)	Pek Çok (n=139)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	133,51	145,17	205,51	222,98	217,95	52,575	4	,000*
Liberal	215,28	224,13	210,07	161,86	153,96	29,001	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 26’da verilen bayram namazı kılma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=52,575$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bayram namazı kılma sıklığına göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında çok şıkkını işaretleyenlerin 222,98, pek çok şıkkını işaretleyenlerin 217,95, orta şıkkını işaretleyenlerin 205,51, az şıkkını işaretleyenlerin 145,17, ve hiç şıkkını işaretleyenlerin ise 133,51 geleneksel/muhafazakar dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu söylenebilir.

Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin bayram namazı kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, bayram namazı kılma sıklık dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Bayram Namazı Kılma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 26’da verilen bayram namazı kılma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=29,001$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bayram namazı kılma sıklığına göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında az şıkkını işaretleyenlerin 224,13, hiç şıkkını işaretleyenlerin 215,28, orta şıkkını işaretleyenlerin 210,07, çok şıkkını işaretleyenlerin 161,89, ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise 153,96 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün sınıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin bayram namazı kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, bayram namazı kılma sıklık derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Hiç bayram namazı kılmayanlar ile orta ve az sıklıkta bayram namazı kılanlar en yüksek liberal dini tutma yöneldiği söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bayram namazı kılma sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; bayram namazı kılma sıklık düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Bayram namazı kılma dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen bayram namazı kılma durumu frekans dağılımları tablosuna göre bayram namazlarını kılmanın ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %30,4’lük (n=139) gibi bir kesim pek çok ve üçüncü sırada %10,9’luk (n=50) bir kesimin kendilerinin çok düzeyde, yani hiç aksatmadan Bayram namazlarını kıldıklarını belirtmektedirler. İkinci sırada %26,7’lik (n=122) gibi bir kesimin hiç Bayram namazlarını kılmadıklarını belirtmektedirler. Dördüncü sırada %7,7’lik (n=35) bir kesimin orta düzeyde, yani onlarında Bayram namazlarını pek aksatmadıklarını veya az aksatıklarını ve beşinci sırada %5’lik (n=23) bir kesiminde az düzeyde, yani Bayram namazlarını aksatarak kıldıkları anlaşılabilir. %19,3’lük (n=88) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların Bayram namazını kılmadıklarından ve de namaz kılan kadınların Bayram namazlarını kılmadıklarından dolayı soruyu cevaplamadıkları söyleyebiliriz. Bu sunuca göre öğretmenlerin yarısının (%49) Bayram namazlarını kıldıkları ortaya çıkmaktadır. Cuma namazında kadınların durumuyla ilgili belirttiğimiz nedenlerden dolayı Bayram namazlarını kılma oranı beş vakit namaza göre düşük çıkmıştır. Eğer kadınlara da Cuma ve Bayram namazları farz olsaydı, Cuma namazının haftada bir ve Bayram namazlarının yılda iki defa kılınması ve sosyokültürel özellik ve aktiviteleri gibi nedenlerle günlük kılınan beş vakit namaza göre daha yüksek bir oranda çıkacağı söylenebilir.

Günay (1999: 110) araştırmasında, katılımcıların %84’ünün bayram namazlarını her bayram kıldıkları, %8,9’unun bazı bayramlar kıldıkları ve %8,9’unun hiç kılmadığını

belirtmektedir. Bayram ve cuma namazların beş vakit namazlara göre kılma oranlarının yüksek çıkmasını, bizzat ibadetin sıklık durumunun (beş vakit namazın her gün kılınması gibi) ve çeşitli toplumsal değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği ifade edilmektedir.

6.2.4. Öğretmenlerin Beş Vakit Namazın Yanında Nafile Namaz Kılma Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beş vakit namazın yanında nafile namaz kılma durumuna göre din anlayışı ile ilgili veriler aşağıda Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Beş Vakit Namazın Yanında Nafile Namaz Kılma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Nafile Namaz Kılma	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	106	3,6669	1,00264	27,547	,000*	1. grup ile 2., 5., 3 ve 4.gruplar artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	104	4,3062	,41660			
	(3) Orta	82	4,4931	,32052			
	(4) Çok	48	4,5245	,34904			
	(5) Pek Çok	49	4,4106	,66370			
	Toplam	389	4,2115	,72535			
Liberal	(1) Hiç	106	2,5630	,87446	10,250	,000*	1. grup ile 5., 4., 2. ve de 3. gruplar azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	104	2,0371	,57514			
	(3) Orta	82	1,9064	,56495			
	(4) Çok	48	2,1790	,87575			
	(5) Pek Çok	49	2,3514	1,08919			
	Toplam	389	2,2099	,81561			

* p < .05

Öğretmenlerin Beş Vakit Namazın Yanında Nafile Namaz Kılma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 27’de verilen nafile namaz kılma sıklığına göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=27,547; *p< .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelediğinde hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=3,67) az şikkını işaretleyenlerin (X=4,31), pek çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,41), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,49) ve çok şikkını işaretleyenlerin ise (X=4,52) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, birinci grubun, ikinci, beşinci, üçüncü ve dördüncü grupla farklılaştığı söylenebilir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin nafile namaz kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, nafile namazı hiç kılmayanlar dışında, çeşitli sıklıkta kılanların yüksek düzeyde/geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Beş Vakit Namazın Yanında Nafile Namaz Kılma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 27’de verilen nafile namaz kılma sıklığına göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (10,250; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Sınıkları incelediğimizde hiç sınıkı işaretleyen deneklerin liberal dini tutum düzeyleri ($X=2,56$) pek çok sınıkı işaretleyenlerin ($X=2,35$), çok sınıkı işaretleyenlerin ($X=2,18$), az sınıkı işaretleyenlerin ($X=2,04$) ve orta sınıkı işaretleyenlerin ise ($X=1,91$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi sınıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, ikinci ve üçüncü grubun, dördüncü ve beşinci grupla farklılaştığı görülmektedir. Birinci grubun da tüm gruplarla farklılaştığı söylenebilir.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin nafile namaz kılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, hiç nafile namaz kılmayanların çeşitli sıklıkta nafile namaz kılanlara göre yüksek düzeyde liberal dini tutuma yöneldikleri söylenebilir. Çeşitli sıklıkta nafile namaz kılanlar arasında ise çok ve pek çok nafile namaz kılanların az ve orta derecede nafile namaz kılanlara göre yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin nafile namaz kılma sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; hiç nafile namaz kılmayanların liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Ayrıca nafile namaz kılma sıklık düzeyi yükseldikçe de liberal dini tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Nafile namaz kılma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

II. Bölüm olan Bulgular ve Yorum'un, "Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları" konusundaki Tablo 1'de verilen nafile namaz kılma durumu frekans dağılımları tablosuna göre nafile namazı kılmanın ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci, sırada %23,2'lik (n=106) gibi bir kesim hiç nafile namazı kılmadıklarını belirtmektedirler. İkinci sırada %22,8'lik (n=104) bir kesimin kendilerinin az düzeyde ve üçüncü sırada %17'lik (n=82) bir kesimin orta düzeyde yani ara sıra Nafile namaz kıldıkları anlaşılmaktadır. Dördüncü sırada %10,7'lik (n=49) bir kesimin pek çok düzeyde ve beşinci sırada ise %10,5'lik (n=48) bir kesimin çok düzeyde, Nafile namaz kıldıkları anlaşılmaktadır. %14,9'lik (n=68) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu sunuca göre öğretmenlerin bazılarının, fakat %39 gibi önemli oranda nafile namaz kıldıkları ortaya çıkmaktadır. Beş vakit namaz, Cuma namazı ve Bayram namazları gibi farz olmayan nafile namazların kılma oranının %39 çıkması, öğretmenlerin nafile namazlara farz derecesinde önem verdikleri söylenebilir.

Günay (1999: 114) araştırmasında, katılımcıların %17,6'sının nafile namaz kıldıklarını, %82,4'ünün nafile namaz kılmadığını belirtmektedir. Nafile namazlara olan ilginin diğer namazlara oranla düşük çıkması, kılınmasının bireylerin arzularına bırakılmasının rolü olduğunun düşünüldüğünü ifade etmektedir.

Koştaş (1995: 65) araştırmasında katılımcıların, sık sık nafile ibadet edeler şikkına %12,70, ara sıra %22,26, nadiren %24,75 ve hiç nafile ibadet etmeyenler şikkına ise %38'lik bir oranla cevap verdiklerini ifade etmiştir. Genelde örneklemin %62'sinin farklı seviyelerde nafile ibadet ettiklerini açıklamıştır.

6.2.5. Öğretmenlerin Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Din Anlayışı

Ramazan ayında oruç tutmak İslam'ın en önemli farz olan ibadetlerinden biridir. Sağlıklı ve ergenlik çağına girmiş olanların, arzu ve isteklerini kontrol altına almasını sağlayan maddi, ruhi ve psikolojik yönü olan bir ibadet türüdür (Koştaş, 1995: 57).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ramazan orucu tutma durumuna ilişkin görüşlerini gösteren veriler Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n=45)	Az (n= 25)	Orta (n=53)	Çok (n= 101)	Pek Çok (n=195)			
Muhafazakâr	81,12	185,46	185,99	227,50	240,35	68,484	4	,000*
Liberal	316,47	272,76	248,14	204,70	169,76	68,512	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 28’de verilen ramazan orucu tutma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=68,484$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ramazan orucu tutma sıklığına göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında pek çok şıkkını işaretleyenlerin 240,35, çok şıkkını işaretleyenlerin 227,50, orta şıkkını işaretleyenlerin 185,99, az şıkkını işaretleyenlerin 185,46, ve hiç şıkkını işaretleyenlerin ise 81,12 geleneksel/muhafazakar dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu söylenebilir.

Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin ramazan orucu tutma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ramazan orucu tutma sıklık dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Ramazan Orucu Tutma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 28’de verilen ramazan orucu tutma sıklığına göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=68,512$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ramazan orucu tutma sıklığına göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında hiç şıkkını işaretleyenlerin 316,47, az şıkkını işaretleyenlerin 272,15, orta şıkkını işaretleyenlerin 248,14, çok şıkkını işaretleyenlerin 204,70 ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise 169,76 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu söylenebilir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin ramazan orucu tutma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, ramazan orucu tutma sıklık derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Hiç ramazan orucu tutmayanlar en yüksek, az ve orta sıklıkta ramazan orucu tutanlar ise yüksek düzeyde liberal dini tutma yöneldiği söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin ramazan orucu tutma sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü;

ramazan orucu tutma sıklık düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Ramazan orucu tutma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen Ramazan orucu tutma durumu frekans dağılımları tablosuna göre ramazan orucu tutmanın ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %42,7’lik (n=195) gibi bir kesim pek çok ve ikinci sırada %22,1’lik (n=101) bir kesimin kendilerinin çok düzeyde, yani hiç aksatmadan Ramazan orucunu tuttuklarını belirtmektedirler. Üçüncü sırada %11,6’lık (n=53) bir kesimin orta düzeyde, yani onlarında Ramazan orucunu pek aksatmadıklarını ve beşinci sırada %5,5’lik (n=25) bir kesiminde az düzeyde, yani ara sıra ramazan orucu tuttukları söylenebilir. Dördüncü sırada ise %9,8’lik (n=45) bir kesimin ramazan orucunu hiç tutmadıklarını belirtmektedirler. %8,3’lik (38 kişi) bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların Ramazan orucu tutmadıklarından veya ramazan orucunun hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı, soruyu cevaplamadıkları düşünülebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahir ekseriyetinin (%76) yani her dört kişiden 3 kişinin Ramazan orucunu tuttukları ortaya çıkmaktadır.

Beş vakit namazın %60 kılma oranına göre Ramazan orucunu tutanların oranının %76 gibi çok yüksek çıkması şu nedenlerde aranabilir. Beş vakit namaz günlük düzenli olarak tekrar edilmesi gereken bir ibadettir. Buna karşılık Ramazan orucu yılda bir ay tutulmaktadır. Bu ayın sosyokültürel özelliği ve bu aya mahsus aktiviteler ve etkinlikler çok yapılmaktadır. İftar, sahur ve teravîh namazı sonrası yapılan etkinlikler buna örnektir. Özellikle son yıllarda Merzifon Belediyesinin öncülüğünde ve İlçe Müftülüğü, Emniyet Müdürlüğü gibi resmi kurumların da yardımıyla iftardan sahura kadar kentin en önemli merkezi caddesi trafiğe kapatılarak çeşitli sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır. Ayrıca bu ayda gerek evlerde ve gerek camilerde okunan mukabele ve hatimler, yapılan Mevlid törenleri, her mahallenin camisinde yüksek düzeyde katılımı kılınan teravîh namazları, belediye ve bazı sivil toplum örgütlerinin yaptığı toplu iftar programları dini atmosfere bir canlılık getirdiği de düşünülebilir. Bu canlılık kararsız olanları ibadete ve dolayısıyla oruç tutmaya yöneltebilir ve tutmayanlar üzerinde de psikolojik baskı oluşturabilir. Bu aktivite ve etkinliklerde bu aya özgü dini canlılık ve atmosferin yükselmesini sağlamaktadır. Bu durumunda dini anlayış ve

tutumların derece olarak artmasına neden olduğu ve teşvik ettiği söylenebilir. Ayrıca, aynı zamanda da bir Anadolu kasabası özelliği taşıyan Merzifon ilçesinin demografik ve sosyokültürel yapısının oruç tutmayanlara kaşı, her ne kadar önceki yıllardaki kadar olmasa da bir caydırıcı özellik taşıdığı söylenebilir. Bu caydırıcı özellik de oruç tutmayanların bazılarını oruç tutmaya yönlendirmiş olabilir. Benzer şekilde söz konusu durumu Günay (1999:116-119) araştırmasında dile getirmektedir.

Bunun yanında araştırmada %15'e yakın oruç tutmayanların çıkması da gerek mezhebi farklılıklar ve gerekse sanayileşme, kentleşme ve modernleşme gibi bunların tezahürleri olan toplumsal değişim ve dönüşümlerin etkilerinin artması, diğer (namaz, hac, zekat, kurban v.b.) ibadetlere ilgide azalmaya neden olduğu gibi, oruç ibadetine de yansımaktadır. Bu tespiti aynı şekilde yukarıda kılmama oranlarının verildiği beş vakit namaz (%25,6), Cuma namazı (namaz kılan bayanlarında içinde bir oran olan 49,7), bayram namazları (namaz kılan bayanlarında içinde olmadığı bir oran olan %46) ve nafile namazlar (%38,1) için de yapılabilir. Teorik konuda ifade edilmeye çalışıldığı gibi, ekonomik olarak üst düzeyde olan ve modern yaşayış düzeninin daha köklü bir biçimde yerleştiği üst tabakalardaki dini anlayış, tutum ve dini pratiklere soğukluğun orta ve alt tabakalara da yansıdığı görülmektedir. Bu husus özellikle gençlerde etkisini hissettirmektedir. Bunun yanında önceki gibi toplumsal baskı ve kontrolün giderek etkisini kaybederek yerini hoşgörü ve ilgisizliğe bıraktığını gözlemlenmektedir. Günay'ın (1999:116-119) araştırma bulguları araştırmayı destekler niteliktedir.

Günay (1999: 120) araştırmasında, katılımcıların %71,5'inin her Ramazan'da oruç tuttıklarını, %9,6'sının her Ramazan'da bazı günler tuttıklarını, %12,4'ünün bazı ramazanlarda tuttıklarını ve %2,8'inin hiç tutmadığını belirttiklerini ifade etmektedir. Araştırmada düzenli olarak oruç tutanların oranının oldukça yüksek olduğu açıklanmaktadır.

Koştaş (1995: 54) araştırmasında ise, Ramazan ayının tamamında oruç tutanların oranının %9,8, engel çıkmadığı zaman tutanların oranının %31, ara sıra tutanların oranının %29,6, hiç tutmayanların oranının %21,9, cevapsızların oranı ise %8,7 olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Düzenli olarak oruç tutanların Allah'ın emri olduğu için, tam olarak yerine getirmeyenlerin zorluğu dolayısıyla, hiç tutmayanların bazılarının iş durumu ve açlığa dayanamamak ve de gereksiz olduğunu ifade ettiklerini açıklamaktadır.

Erkan (2004: 70), araştırmasında, düzenli olarak ramazan orucunu tutan öğrencilerin oranının %82,8, ara sıra oruç tutanların oranının %9,5olduğunu, oruç ibadetine ilgi

duyanların toplam oranının %92,4 olmakla birlikte, hiç oruç tutmayanların ise, küçük bir grup olduğunu ifade edilmektedir. Namaza oranla oruca karşı öğrenciler arasında daha büyük bir ilginin olduğu da belirtmektedir.

Yapılan diğer araştırmalarda da Koştay'ın (1995) araştırmasının dışında bu araştırmaya paralel olarak katılımcıların çok yüksek düzeyde oruç tutma oranlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

6.2.6. Öğretmenlerin Zekât Verme ve Hacca Gitme Durumuna Göre Din Anlayışı

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen zekât verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre zekât verme ibadetinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, katılımcıların %7’si (n=32) zekât vermenin gerekli olduğunu, %87,7’si (n=401) kendilerinin kesinlikle zekâtın verilmesi gerektiğini, yani her yıl aksatmadan zekât vermenin mutlaka gerekli olduğunu düşünmektedirler. %0,9’u (n=4) zekâtın gerekliliği konusunda kararsız kaldıklarını, %1,5’i (n=7) bir kesimde zekât vermenin gerekli olduğuna katılmadıklarını ve %2,4’ü (n=11) zekat vermenin gerekli olduğuna kesinlikle katılmadıklarını belirtmektedirler. %0,4’ünün (n=2) bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların zekâtın veya zekât vermenin hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı, soruyu cevaplamadıkları düşünülebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%94,7) mutlaka zekâtın verilmesi gerektiğine inandıkları ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen hacca gitme durumu frekans dağılımları tablosuna göre hacca gitme ibadetinin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, katılımcıların %6,1’i (n=28) hacca gitmenin gerekli olduğunu %82,3’ü (n=376) bir kesimin kesinlikle hacca gitmenin gerektiğini, yani maddi imkânları iyi olan her Müslümanın ömründe bir kere mutlaka hacca gitmeleri gerektiğini düşünmektedirler. %3,3’ü (n=15) hacca gitmenin gerekliliği konusunda kararsız kaldıklarını, %2,6’sı (n=12) hacca gitmenin gerekli olduğuna katılmadıklarını ve %4,8’i (n=22) hacca gitmenin gerekli olduğuna kesinlikle katılmadıklarını belirtmektedirler. %0,9’u (n=4) bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların haccın veya hacca gitmenin hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı, soruyu cevaplamadıkları düşünülebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin kahr ekseriyetinin (%88,4) mutlaka hacca gitmenin gerektiğine inandıkları ortaya çıkmaktadır.

Hac ve zekât ibadeti değerlendirildiğinde, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının (her on kişiden 9'u) bu ibadetlerin mutlaka yapılması gerektiğine inandıklarını belirtmektedirler. Oruç ve namaz ibadetlerine göre hac ve zekât ibadetlerinin yapılması gerekliliğinin daha yüksek oranda çıktığı görülmektedir. Bunun nedenini hac ibadetinin insan yaşamında bir defa yapılması ve günümüzde bu ibadeti yapmanın hem maddi külfetinin düşmüş olması ve hem de ulaşım (havayolu gibi) imkânlarının rahat olması ve hem de Mekke ve Medine'de yaşama konfor ve düzeyinin yükselmesi düşünülebilir. Ayrıca günümüzde de hac ibadetinin yapılmasının toplumsal olarak, (özellikle de umre haccı gibi) daha yaygınlaşmış olması da söylenebilir. Zekât ibadetinin de yüksek oranda çıkması ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü zekât ibadeti her yıl bir defa verilmesi gereken maddi bir ibadettir. Bu konu hem torik çerçevede ve hem de bu araştırmada elde edilen ekonomik düzey analizinde öğretmenlerin düşük düzey gelire sahip olması dolayısıyla yıllık zekât verme oranının da düşük oranda yansımaları olarak düşünülebilir. Ayrıca günümüzde de hac gibi zekât ibadetinin de yaygınlaştığı görülmektedir. Ülkemizde, diğer Müslüman nüfusun çoğunluğunun yaşadığı ülkelerde ve dünyanın çeşitli yerlerinde birçok felaketler (kıtlık, savaş, deprem v.b. gibi) yaşanmaktadır. Bu felaketler içinde kamu veya sivil toplum örgütlerince çeşitli yardım kampanyaları düzenlenmektedir. Bu gibi yardım kampanyalarının düzenlenmesinin de bunda payı olduğu söylenebilir. Bu yüksek düzeyde gerçekleşen olumlu sonuçlardan dolayı hac ve zekât ibadeti konusunda katılımcıları tutum testlerine tabi tutmama görüşü daha ağır basmaktadır.

Günay (1999: 131-132) araştırmasında, her yıl zekât verenlerin oranının, %5,9, bazı yıllar zekât verenlerin oranının %8,5, hiç zekât vermeyenlerin oranının %81 cevap vermeyenlerin oranının ise %4,6 gibi oranlarda gerçekleşerek en az uygulama alanı bulan bir ibadet olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun, zamanla bu ibadetin Müslümanlar arasında İslam'ın ilk dönemlerindeki kadar önemli olmadığını düşünmelerinden ve bir sadaka gibi görmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Yine Günay'ın (1999: 141-142) araştırmasında hac konusunda ise katılımcıların yalnızca %9,8'inin hacca hiç gitmediğini ve gitmeyi düşünmediğini, buna karşılık bir kez hacca gidenler yanında birkaç kez gidenlerin de olduğunu ve büyük çoğunluğun (78,1) ileride imkân bulunabilirse gideceklerini söylediklerini belirtmektedir. Hacca gitme oranının eskiye oranla yüksek çıkmasının günümüzün ulaşım imkânlarına bağlamaktadır. Diğer yandan hacca gitmedeki isteğin artışını ise, ömrünün son dönemlerinde dini bir vecibeyi yerine getirip, günahlardan arınıp sevap kazanmak, öbür

dünyasını garantiye alarak bu dünyadan göç etmek isteğinin yattığını ifade etmektedir. Aynı zamanda itibar kazanmak, seyahat etmek, İslam'ın ortaya çıktığı yerleri görmek, diğer milletlerden olan Müslümanları tanımak, ticaret gibi çeşitli dini ve sosyal nedenlerin yattığını ve hatta hac seyahati düzenleyen seyahat şirketlerinin reklam kampanyasının da payının bulunduğunu ifade etmektedir.

Köktaş (1993:118-119) araştırmasında katılımcıların %4,3'ünün bir defa hacca gittiğini, %1,5'inin birden fazla hacca gittiği, %76'sının ekonomik nedenlerle hacca gidemediğini, ancak gitme isteğinde olduklarını ve %17,8'inin ise hacca gitme konusunda olumsuz bir tutum sergilediklerini gördüğünü ifade etmektedir. Bu verilerden katılımcıların %81,8'inin hac konusunda olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır. Zekât konusunda ise, katılımcıların %25,2'sinin her yıl zekât verdiğini, %13,2'sinin bazı yıllarda zekât verdiğini, %53,4'ünün ekonomik nedenlerle zekât vermediğini %7,5'inin ise zekât vermeye karşı olduğunu beyan ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu verilerden katılımcıların %91,8'inin zekât konusunda olumlu bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır.

7. DİNİN SOSYOLOJİK BOYUTU İLE İLGİLİ DURUMLAR

J. Wach dini tecrübenin dışı vurumu konusunu, dinin teorik bölümüne “inanç”, pratik bölümüne “ ibadet” ve bunların dışında kalan ve dünyevi konularla ilgili bölümüne de “sosyolojik” yön diyerek temel üç bölüme ayırmaktadır (Wach, 1995: 45). Wach'ın bu tasnifi İslam âlimlerinin dini tasniflerine de uymaktadır. İslam âlimleri de dini iman, ibadet ve muamelat olarak üç bölüme ayırmışlardır (Koştaş, 1995: 75).

Glock (aktaran Köktaş, 1993:141) ise, dinin bu sosyolojik yönünü, dini tutum ve düşüncelerin sosyal uzantıları ve sosyal davranışlara tesir etme boyutu olarak niteler. Bu boyut, dini inancın seküler, sosyal sahalardaki sonuçlarına ve dindar bir insanın inancın etkisiyle nasıl davranacağına yönelir. Dinin dünyevi etkileriyle ilgili boyuttur. Bu boyut içine, dindar insanın sosyal alanlarda nasıl davranacağı ele alınır. Aynı zamanda bu gibi alanlarla ilgili davranışlarda insanın dini inancının ne oranda etkin olduğu veya etkin olup olmadığı bu boyut içinde değerlendirilir. Bu boyut, teorik çerçevede de işlendiği gibi dinin sosyal yönü ve din toplum ilişkilerinin esas meseleleri olduğu söylenebilir.

Bu bölümde, araştırma evreninde öğretmenlerce, dinin sosyal hayatta ne şekilde ve ne derecede anlaşıldığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda sosyal hayatın, yardımlaşma, dua etme, cenaze merasimlerine katılma, kutsal gün ve geceleri değerlendirme şekilleri,

sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okutma ve kadın başörtüsü gibi alanları ele alarak deneklerin, bu alanlar ile ilgili tutum ve davranışlarını, bu durumların dini tutumlarına nasıl yansıtacağı veya nasıl bir dini tutumlara yöneleceği incelenmeye çalışılmaktadır.

7.1. Öğretmenlerin Sadaka Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadaka verme durumlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıdaki tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Sadaka Verme Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Sadaka Verme Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n=19)	Az (n= 42)	Orta (n= 214)	Çok (n= 114)	Pek Çok (n=55)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	101,32	168,30	231,73	232,80	248,51	28,561	4	,000*
Liberal	321,32	265,93	212,74	228,74	180,25	23,564	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Sadaka Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 29'da verilen sadaka verme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=28,561$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadaka verme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamaları incelendiğinde pek çok şikkını işaretleyenlerin 248,51, çok şikkını işaretleyenlerin 232,80, orta şikkını işaretleyenlerin 231,73, az şikkını işaretleyenlerin 168,30 ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise 101,32 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin sadaka verme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sadaka verme durum dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Sadaka Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 29'da verilen sadaka verme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=23,564$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadaka verme durumuna göre liberal dini tutum puan

ortalamaları incelendiğinde hiç şikkını işaretleyenlerin 321,32, az şikkını işaretleyenlerin 265,93, çok şikkını işaretleyenlerin 228,74, orta şikkını işaretleyenlerin 212,74, ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise 180,25 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin sadaka verme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sadaka verme durum derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Hiç sadaka vermeyenler en yüksek liberal dini tutma sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin sadaka verme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; sadaka verme durumu düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Sadaka verme dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen sadaka verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, sadaka vermenin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlar alınmıştır. Katılımcılar birinci sırada %46,8’lik gibi büyük çoğunluğun kendilerini orta düzeyde sadaka veren olarak gördüğünü, ikinci sırada %24,9’luk bir oranın çok sadaka verdiğini, üçüncü sırada %12’lik bir oranın pek çok sadaka verdiğini, dördüncü sırada %9,2’lik bir oranın az sadaka verdiğini ve %4,2’lik bir oranın ise hiç sadaka vermediğini belirtmektedirler. Bu sunuca göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%84) sadaka verdiği ve toplumsal yardımlaşmaya önem verdikleri ortadadır.

Bu konuda Özbolat (2011: 148) Gerdibi köylüleri örneğinde kapıya gelen ihtiyaç sahibine yönelik tutumun araştırıldığı araştırmasında, katılımcıların % 94,6 oranla ihtiyaç sahibinin kapıdan boş çevrilmemesi gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Gerdibi köylülerinin tamamına yakını ihtiyaç sahibinin gözetilmesinin gerekliliğine işaret etmişlerdir. Bu toplumumuzun da genel özelliğidir. Çeşitli konularda (savaş, kıtlık, deprem v.b. gibi) gerek ulusal gerek uluslararası yardım kampanyalarına vatandaşlarımızın gösterdiği yoğun ilgi buna delil olarak gösterilebilir.

7.2. Öğretmenlerin Dua Etme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dua etme durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıdaki Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30:Dua Etme Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Dua Etme Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n=21)	Az (n= 20)	Orta (n= 88)	Çok (n= 174)	Pek Çok (n=138)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	95,60	108,18	186,35	241,54	252,63	55,568	4	,000*
Liberal	313,12	325,33	267,78	203,91	183,59	51,277	4	,000*

* p < .05

Öğretmenlerin Dua Etme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 30’da verilen dua etme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=55,568$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dua etme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında pek çok şıkkını işaretleyenlerin 252,63, çok şıkkını işaretleyenlerin 241,54, orta şıkkını işaretleyenlerin 186,35, az şıkkını işaretleyenlerin 108,18 ve hiç şıkkını işaretleyenlerin ise 95,60 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin dua etme sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, dua etme sıklık dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Dua Etme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 30’da verilen dua etme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=51,77$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dua etme durumuna göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında az şıkkını işaretleyenlerin 325,33, hiç şıkkını işaretleyenlerin 313,12, orta şıkkını işaretleyenlerin 267,78, çok şıkkını işaretleyenlerin 203,91 ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise 183,59 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu söylenebilir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin dua etme sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, dua etme sıklık derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği ifade edilebilir. Az dua edenler ve hiç dua etmeyenler en yüksek liberal dini tutma yöneldiği söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin dua etme sıklık düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; dua etme sıklık düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Dua etmenin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen dua etme frekans dağılımları tablosuna göre, dua etmenin de düzeyde yansıdığına bakıldığında birinci sırada %38,1’lik gibi büyük çoğunluğun kendilerini çok düzeyde dua eden olarak gördüğü söylenebilir. Bunu ikinci sırada %30,2’lik bir oranın pek çok dua ettiğini düşünenler, üçüncü sırada %19,3’lük bir oranın orta düzeyde dua ettiğini düşünenler ve dördüncü sırada ise %4,6’lık bir oranın hiç dua etmediğini düşünenler olduğu görülmektedir. Bu sunuca göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87) dua ettiği söylenebilir.

Erkan (2004: 82) araştırmasında dua edenlerin oranının %90 olduğunu, duaya ilgisiz olanların toplam oranının ise %10 olduğunu ifade etmektedir. Kızların %78,8’i sürekli olarak dua ederken, erkeklerde bu oran %56,9 olarak görülmektedir. Ayrıca kızlarda duaya inanmayanlara rastlanılmamakta, erkeklerde ise % 10 oranında duaya inanmayanlara rastlanılmaktadır. Aileleri fakir olan öğrencilerde sürekli dua etme oranının %50 civarında olduğunu, aileleri zengin öğrencilerde bu oranın %80’leri aşmakta olduğunu, dindar aile öğrencilerinin duaya karşı daha fazla dindarlık lehine bir tutum sergilediklerini (%70-80), aileleri dinle az ilgili öğrencilerde sürekli dua etme oranının (%5) düşmekte olduğunu ve bu ailelerin öğrencilerinde hiç dua etmeyenlerin oranının(%33,3) diğerlerine nispeten daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Koştaş (1995: 63-64) araştırmasında katılımcıların %91,49’unun türlü sebeplerle (cenaze, mevlid gibi özel durumlar, sıkıntılı anlar ve namaz dışında sık sık) dua etmekte

olduğunu, hiç dua etmeyenlerin oranının %4,65, cevapsızların ise %3,87 olduğunu, Allah'ın duaları kabul ettiğine inananların %52, inanmayanların %10, fikir beyan etmeyenlerin ise %34,2 olduğunu ifade etmektedir.

Yılmaz (2006: 89) araştırmasında katılımcıların duaya büyük önem verildiğini, Allah'a inanmadığını belirtenlerin, kendilerinin hiç dua etmediklerini (% .0) söylediler bile, bunların % 40'ının duanın insan hayatında önemli bir yeri olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Dinleri gereksiz görenlerin % 94,1'inin ve Allah'a inançta şüpheleri olanların % 83,3'ünün dua ettiklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Duanın insan hayatında önemli bir yeri olmadığını belirtenlerin oranının % 5,3'te kalırken, hiç dua etmediğini belirtenlerin oranının da % 4,5'e düştüğünü belirtmektedir. Bu sonuçlardan hareketle de duanın önemini küçümseyen bazı bireylerin dahi dua etmekten kendilerini alamamakta olduğunu ifade etmektedir.

Engin (2004: 87) araştırmasında "Dua eder misiniz?" sorusuna katılımcıların % 74,426'sının her zaman; % 15,737'sinin çoğu zaman; % 5,245'inin ara sıra; % 2,622'sinin nadiren; %1,967'sinin ise hiçbir zaman şeklinde cevap verdiklerini saptamıştır. Örneklem grubunda her zaman ve çoğu zaman dua edenlerin oranının % 90,163'olduğunu, dua etmenin katılımcılar arasında büyük bir oranda yapıldığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlarla, yukarıda verilen diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar örtüşmekte ve genel olarak %90 gibi bir ortalama ile büyük çoğunluğun dua edildiği görülmektedir. Bu toplumumuzda dua etmenin yaygınlığını göstermektedir. Ramazan ayında, kutsal gün ve gecelerde, dini radyo ve televizyon programlarında dua edilmesi bireylerin duaya yönelimlerini arttırmış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca insanlar zor ve sıkıntılı anlarında psikolojik olarak yardım ve kurtarıcı bekleme eğilimindedirler. İşte bu durumlarda duaya başvurulduğu söylenebilir. Ayrıca bir nimete kavuştuklarında şükür içinde kurban kesip, oruç tuttıkları gibi şükür duası da etmektedirler. Bu ve buna benzer durumlarda duanın yaygın olarak yapılması araştırma sonuçlarına da yüksek düzeyde yansıtıldığı söylenebilir. Ayrıca burada duanın toplum organizmasında bütünleştirici ve onarıcı bir işlev gördüğü sonucuyla da karşılaşılmaktadır.

7.3. Öğretmenlerin Kadınların Başlarını Örtmelerini İsteme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadınların başlarını örtmelerini isteme durumlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Kadınların Başlarını Örtmelerini İsteme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Kadınların Başlarını Örtmelerini İsteme	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	59	3,2563	1,01365	51,604	,000*	Gruplar arasındaki fark, 1. gruptan 5. gruba kadar artan oranlarda devam etmektedir
	(2) Az	37	4,0274	,58571			
	(3) Orta	127	4,3255	,50604			
	(4) Çok	112	4,4109	,47577			
	(5) Pek Çok	77	4,5830	,40120			
	Toplam	412	4,2169	,72052			
Liberal	(1) Hiç	59	2,8975	,90318	20,768	,000*	Gruplar arasındaki fark, 4. gruptan sıra ile 5., 3., 2. ve 1. gruba kadar artan oranlarda devam etmektedir
	(2) Az	37	2,4919	,72796			
	(3) Orta	127	2,1263	,59661			
	(4) Çok	112	1,9390	,64556			
	(5) Pek Çok	77	1,9974	,84906			
	Toplam	412	2,1945	,78863			

* p < .05

Öğretmenlerin Kadınların Başlarını Örtmelerini İsteme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 31’de verilen kadınların başlarını örtmelerini isteme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=51,604; * p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelediğimizde hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=3,26) az şikkını işaretleyenlerin (X=4,03), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,33), çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,41) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise (X=4,58) ve olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şikkının sırasıyla ve artan oranlarda, az, orta, çok ve pek çok şıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin kadınların başlarını örtmelerini isteme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, kadınların başlarını örtmelerini isteme durum derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Kadınların Başlarını Örtmelerini İsteme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 31’de verilen öğretmenlerin kadınların başlarını örtmelerini isteme durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=20,768$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde çok şikkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=1,94$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,00$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,13$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,49$) ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise ($X=2,90$) olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, çok şikkının sırasıyla ve artan oranlarda pek çok, orta, az ve hiç sıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin kadınların başlarını örtmelerini isteme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, kadınların başlarını örtmelerini isteme durum derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuç olarak; kadınların başlarını örtmelerini isteme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların yükseldiği, liberal dini tutumların azaldığı; kadınların başlarını örtmelerini isteme durum düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Kadınların başlarını örtmelerini isteme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen kadınların başlarını örtmelerini isteme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, katılımcıların kadınların başlarını örtmelerini istemenin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında birinci sırada %27,8’lik gibi büyük çoğunluğun kendilerini orta düzeyde kadınların başlarını örtmelerini isteyen biri olarak gördüğü ortaya çıkmaktadır. Bunu ikinci sırada %24,5’lik bir oranın çok düzeyde kadınların başlarını örtmelerini istedikleri, üçüncü sırada %16,8’lik bir oranın pek çok düzeyde kadınların başlarını

örtmelerini istedikleri, dördüncü sırada %12,9'luk bir oranın kadınların başlarını hiçbir şekilde örtmelerini istemedikleri görülmektedir. Bu sunuca göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70) kadınların başlarını örtmelerini istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Yılmaz (2006: 122) araştırmasında, kadınların başını örtmesi öğretmenlerin % 32,8'i oranında sorun olarak görülmesine karşın %67,2 oranında sorun olarak görülmediğini ifade etmektedir. Sorun olarak görenlerden bu oran erkek öğretmenler arasında % 22,6'ya düşerken, bayan öğretmenler arasında % 41,6'ya çıktığı anlaşılmaktadır. Yılmaz (2006) araştırmasında elde edilen sonuçlarla, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla (Merzifon evreninde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70) kadınların başlarını örtmelerine taraftar olması) uyusmaktadır.

Yine Yılmaz (2006: 141-142) araştırmasında, Öğretmenlerin (54,7'si başörtüsünü "dini bir emir" olarak görürken, % 27'si ise "gelenek" olduğunu düşünmektedirler. % 11,4'ü başörtüsünü "siyasi bir sembol" olarak görürken, % 6,9'u da "fanatiklik ve gericilik" olarak değerlendirmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin başörtüsüne bakışının değerlendirilmesinde ise, erkeklerin % 66,4'ü başörtüsünü dini bir emir olarak görürken, bu oran bayan öğretmenler arasında % 44,5'e düşmesiyle, erkek ve bayan öğretmenler arasında büyük bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kadınların başörtüsünü dini bir emir olarak görüp buna rağmen başörtüsü takmamaları durumu değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerin başörtüsünü dini bir emirden ziyade bir gelenek olarak gördüğü (% 34,8) düşünülmektedir. Başörtüsünü fanatiklik ve gericilik olduğunu düşünenlerin oranı bayanlarda biraz daha fazla çıkarken, siyasi bir simge olarak görenlerin oranı erkek ve bayan öğretmenlerde aynı çıktığı belirtilmektedir.

7.4. Öğretmenlerin Cenaze Merasimlerine Katılma Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cenaze merasimlerine katılma durumlarına göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Cenaze Merasimlerine Katılma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Cenaze Merasimlerine Katılma	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	43	3,9951	,85443	6,045	,000*	1. ve 2. grup ile 3., 4. ve 5. gruplar
	(2) Az	65	3,8985	,90747			
	(3) Orta	178	4,2917	,58146			
	(4) Çok	98	4,3406	,54401			
	(5) Pek Çok	55	4,2912	,79998			
	Toplam	439	4,2153	,70545			
Liberal	(1) Hiç	43	2,2560	,80220	1,604	,172	
	(2) Az	65	2,3857	,91735			
	(3) Orta	178	2,1086	,70386			
	(4) Çok	98	2,1822	,79115			
	(5) Pek Çok	55	2,2445	,87605			
	Toplam	439	2,1975	,79199			

* p < .05

Öğretmenlerin Cenaze Merasimlerine Katılma Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 32'de verilen öğretmenlerin cenaze merasimlerine katılma durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=6,045$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelendiğinde çok şikkını işaretleyen katılımcıların geleneksel/muhafazakâr düzeyleri ($X=4,34$) pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,29$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=4,29$), hiç şikkını işaretleyenlerin ($X=4,00$) ve az şikkını işaretleyenlerin ise ($X=3,90$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, birinci ve ikinci grubun, üçüncü, dördüncü ve beşinci grupla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin cenaze merasimlerine katılma sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, cenaze merasimlerine genelde ve çok katılanların, az ve hiç katılmayanlara göre yüksek düzeyde/geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Cenaze Merasimlerine Katılma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 32’de verilen öğretmenlerin cenaze merasimlerine katılma durumuna göre ANOVA testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında Liberal dini tutumlarda anlamlı bir fark ($F = 1,604$; $*p < .05$); olmadığı ve kayda değer bir değişikliğin bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre “Cenaze merasimlerine katılma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulandığı, liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

7.5. Öğretmenlerin Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33: Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x^2	SD	P
	Hiç (n=19)	Az (n= 47)	Orta (n= 175)	Çok (n= 136)	Pek Çok (n=66)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	74,63	123,45	219,61	249,53	284,22	75,014	4	,000*
Liberal	372,39	280,14	217,74	206,72	180,08	45,142	4	,000*

* $p < .05$

Öğretmenlerin Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 33’te verilen kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=75,014$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında pek çok şikkını işaretleyenlerin 284,22 çok şikkını işaretleyenlerin 249,53 orta şikkını işaretleyenlerin 219,61 az şikkını işaretleyenlerin 123,45 ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise 74,63 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durum dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Kutsal Gün ve Gecelerde İbadet Etme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 33’te verilen kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=45,142$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında hiç şikkını işaretleyenlerin 372,39 az şikkını işaretleyenlerin 280,14 orta şikkını işaretleyenlerin 217,74 çok şikkını işaretleyenlerin 206,72 ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise 180,08 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durum derecesi azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir. Hiç kutsal gün ve gecelerde ibadet etmeyenler en yüksek liberal dini tutma sahip olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumu düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Kutsal gün ve gecelerde ibadet etme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Engin (2004: 86) araştırmasında “Mübarek gün ve gecelerde ibadet eder misiniz?” sorusuna katılımcıların % 51,475’i her zaman; % 23,278’i çoğu zaman; %11,803’ü ara sıra; % 4,262’si nadiren; % 9,180’i ise hiçbir zaman şeklinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Mübarek gün ve gecelerde ibadet etmeyenlerin oranının % 9,180 olmasına rağmen; belli sıklıklar halinde de olsa ibadet edenlerin oranı % 90,492 oranında çıktığı anlaşılmaktadır.

Yılmaz (2006: 138-139) araştırmasında, kandil gecelerinde ibadet edenlerin oranını %54,4, mesajla kandil kutlarını ama ibadet etmem diyenlerin oranının %29,3 ve kandil gecelerine önem vermeyen katılımcıların oranının ise % 16,3 olduğunu, kandil gecelerine öğretmenler arasında büyük değer verildiğinin anlaşıldığını ifade etmektedir.

7.6. Öğretmenlerin Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34: Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	68	3,4494	1,10396	34,745	,000*	1. gruptan 5.gruba kadar artan oranlarda devam etmektedir.
	(2) Az	46	4,0850	,59336			
	(3) Orta	112	4,2748	,50786			
	(4) Çok	113	4,4435	,39003			
	(5) Pek Çok	79	4,5038	,45076			
	Toplam	418	4,2085	,71390			
Liberal	(1) Hiç	68	2,5600	,94496	7,532	,000*	1. ve 2. grup ile 3., 4. ve 5. gruplar
	(2) Az	46	2,4823	,86715			
	(3) Orta	112	2,1182	,64438			
	(4) Çok	113	2,0434	,67933			
	(5) Pek Çok	79	2,0382	,84767			
	Toplam	418	2,1948	,79799			

* p < .05

Öğretmenlerin Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 34'te verilen sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=34,745; * p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=3,45) az şikkını işaretleyenlerin (X=4,09), orta şikkını

işaretleyenlerin ($X=4,27$), çok şıkkını işaretleyenlerin ($X=4,44$) ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise ($X=4,50$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şıkkının sırasıyla ve artan oranlarda, az, orta, çok ve pek çok şıklarıyla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre, geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durum derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Sünnet ve Evlilik Törenlerinde Kur'an ve Mevlit Okutma Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 34'te verilen sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=7,532$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelediğinde hiç şıkkını işaretleyen deneklerin liberal dini tutum düzeyleri ($X=2,56$) az şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,48$), orta şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,12$), çok şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,04$) ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise ($X=2,04$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, birinci ve ikinci grubun, üçüncü, dördüncü ve beşinci grupla farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sünnet ve evlilik törenlerinde hiç Kur'an ve mevlid okutmayanların, genelde ve çok okutanlara göre yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve mevlid okutma durumu düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre "Sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlit okutma durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır." şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisi frekans dağılımları tablosuna göre Öğretmenlerin sosyal yaşamlarında dinin etkisi açısından değişkenlerin etkisi topluca değerlendirildiğinde, dua etmenin %87’lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada %84’lük bir oranla sadaka vermenin, üçüncü sırada %82’lik bir oranla kutsal gün ve gecelerde ibadet, dördüncü sırada %71’lik bir oranla cenaze merasimlerine katılma, beşinci sırada %70’lik bir oranla kadınların başlarını örtmelerini isteme ve son sırada ise %67’lik bir oranla sünnet ve evlilik törenlerinde Kur’an ve Mevlid okutmanın oluşturduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin yaşamında dua etme, sadaka verme ve kutsal gün ve gecelerde ibadet etme gibi ibadetlerin çok önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Yine cenaze merasimlerine katılma, kadınların başlarını örtmelerini isteme ve sünnet ve evlilik törenlerinde Kur’an ve Mevlid okutma gibi faktörlerin de araştırmaya katılan öğretmenlerin, dinin sosyal yaşamlarında çok büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

8. MEZHEBİ MENSUBİYET VE DİN

Bu soru öğretmenlere açık uçlu olarak sorulmuş olup, mezhebi mensubiyet yönünden kendilerini, kendilerinin tanımlamaları istenmiştir. Verilen cevaplarda, öğretmenlerin bazıları kendilerini Sünni, Hanefî, Alevî ve kayda değer olmayan sayıda Şafîi olarak tanımlamışlardır. Bir kısmı ise bu soruyu boş geçmiştir. Hanefî ve Şafîi mezheplerini Sünni gelenekten geldikleri için ve Ülkemiz ’de de Aleviliğe göre Sünnilik terimi kullanıldığı için Sünni kategorisi altında toplamak uygun düşmektedir. Zaten kendilerini Şafîi olarak tanımlayanların analizi etkileyecek sayıya ulaşmadığı görülmektedir. Alevilik, genel olarak Şia geleneğinden gelmekte ve bu geleneğin Anadolu versiyonu olan, Ülkemiz ‘de de geneli için Alevî denilmekte ve de yörelere göre Bektaşî vb. gibi değişik çeşitli terimlerle nitelendirilmektedir. Merzifon evrenindeki öğretmenler de kendilerini Alevî olarak tanımlamışlardır.

Mezhep, Arapça z-h-b kökünden zaman ve mekân ismi olarak türeyen bir sözcüktür. Sözlükte, gidilen yol, gidilen yer ve zaman, gitmek (İbn Manzûr, 1990; 394) anlamlarına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, İslâm tarihinde sosyal, siyasî ve ekonomik sebeplerle ve din anlayışındaki farklılaşmaların kurumsallaşması sonucu ortaya çıkan dini nitelikli oluşumlar ve dinin anlaşılma biçimleri ile ilgili tezahürlerdir (Onat, 2002: 236). Mezhepler din değil dinin anlaşılma biçimleridir. Yani dini düşünce ekolleridir. Din ile özdeşleştirilemezler.

İslam mezhepleri tarihinin klasik kaynaklarına göre itikadi ve siyasi gayelerle vücut bulmuş ortaya çıkmış fikirler ve bu fikirlerin sahibi şahıslar etrafındaki zümreleşmelere “fırka” adı verilmektedir (el-Eş’ârî, 1980: 6). Fırkadan daha kapsamlı bir anlama gelen mezhep ise bir takım siyasî, ictimai, iktisadi ve diğer hadiselerin tesirlerinin, mezhep kurucusu sayılan insan ile ona uyanlardaki fikrî, dinî ve siyasî tezahürüdür (Fığlalı, 1985: 5-7).

İslam düşüncesindeki itikadi ve ameli sahadaki fikrî kurumsallaşmalar, dinin anlaşılma biçimleri ile ilgili tezahürlerdir. Siyasî, ictimai, iktisadi, coğrafi, tarihi ve benzeri sebepler, dinin anlaşılma planında, belirli fikirlerin ya da şahısların etrafında odaklaşmalara yol açmıştır. Böylece, din anlayışında yer yer farklılaşmalar husule gelmiştir bu farklılaşmaların zamanla sistematik özellik kazanarak, düşünce ve davranışları etkilemeye başlaması, kurumsallaşarak ve sosyal hayatta derin izler bırakarak varlığını sürdürmesi karşımıza en genel anlamda mezhep olgusunu çıkartmaktadır (Onat, 2002: 236).

XVI. yüzyıldan sonra, Çaldıran’dan sonra Osmanlı Safevi çatışmasının ardından Bektaşî hareketinde bir bölünmeyi görüyoruz. Başlangıçta, Anadolu halk dini gibi görünen bu hareket ikiye bölünmüştür: Bir taraftan Bektaşîlik, diğer yandan Kızılbaşlık. Oldukça yakın zamanda, yani son asrın başında, Kızılbaşlık ismi yerine Alevîlik sıfatı kullanılmaya başlandı (Melikoff, 1999:22) Tezyif ve tahkir ifade eden Kızılbaş ifadesi tarihi bir dönüşüm geçirerek on dokuzuncu yüzyıldan itibaren Anadolu Aleviliği ismi ile anılmaya başlanmıştır. Günümüz Türkiye’inde Anadolu’nun çeşitli kesimlerine yerleşik hayat sürdüren bu zümreler kendi örf ve ananelerini sürdürebilmeye çalışarak bir tarikat hüviyeti taşımaktadırlar. Öte taraftan söz konusu zümreler için inanç birliği olmakla birlikte farklı coğrafyalarda bulunmanın getirmiş olduğu ibadet ve ritüellerde de bir takım farklılıklar gözlemlenebilmektedir.

Tarihi olarak; Safevi Devleti’nin kuruluşundan önce tasavvuf ve on iki imam düşüncesinin İran’da yayılmasını sağlayan sultan ve hükümdarlar, kendileriyle aynı mezhepten olup daha sonra siyasallaşarak Şiiliğe kayan Erdebil tarikatını desteklemiş, bu coğrafyada Şiiğin yayılmasına katkı sağlamışlardır.

Erdebil’de Safevi devletinin kurucusu Şah İsmail’in babası Şeyh Haydar’ın ölümünden sonra tarikatın başına getirilen Şah I. İsmail, yedi yaşında olduğu için Kızılbaşlar tarafından muhafaza edilmiş, sırası geldikçe tarikat menşeli devletlerini kurmuşlardır. Şah I. İsmail, meşruiyetini seyitlik ile birlikte Kızılbaşlara dayandırarak Safevi devletini kurmuş ve

Anadolu Türkmen nüfusu kendi bünyesine alarak itikadi ve siyasi farklılıklara meydan verecek bir yapılanma içerisine girmiştir.

8.1. Öğretmenlerin Mezhebi Mensubiyetine Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezhebi mensubiyetine göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35: Mezhebe Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Mezhebe Göre Sıra Ortalamaları			x ²	SD	P
	Sünni (n=360)	Alevi (n=21)	Mezhep Belirtmeyen (n=76)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	247,68	120,79	170,43	36,272	2	.000*
Liberal	210,93	338,55	284,33	34,546	2	.000*

* p < .05

Öğretmenlerin Mezhebi Mensubiyetine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 35'te verilen öğretmenlerin mezhebi mensubiyetine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=34,546$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Mezhebi mensubiyete göre öğretmenlerin geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında Sünnilerin 247,68, mezhep belirtmeyenlerin 170,43 ve Alevilerin ise 120,79 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde; Sünnilerin, Alevilere göre daha yüksek düzeyde ve mezhep belirtmeyenlere göre de yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Mezhebi Mensubiyetine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 35'te verilen öğretmenlerin mezhebi mensubiyetine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=36,272$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Mezhebi mensubiyete göre öğretmenlerin liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında Alevilerin 338,55, mezhep belirtmeyenlerin 284,33 ve Sünnilerin ise 210,93 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, liberal dini tutumları değerlendirildiğinde; Aleviler, Sünnilere göre daha yüksek düzeyde ve mezhep belirtmeyenlere göre de yüksek düzeyde liberal dini tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Mezhep belirtmeyenlerin liberal dini tutum puan ortalamaları her ne kadar Alevilerden düşük Sünnilerden yüksek olsa da Alevilerin puanlarına daha yakın çıktığı anlaşılabilir. Bu sonuçlara göre “mezhebi mensubiyetin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen mensup olunan mezhep frekans dağılımları tablosuna göre, kendilerini Sünni olarak ifade edenler %78,8’lik (n=360) bir oranla birinci sırada yer almaktadırlar. İkinci sırada %16,6’lık (n=76) bir oranla mezhep belirtmeyenler almış olup, son sırayı ise %4,6’lık (n=21) bir oranla kendilerini Alevi olarak ifade edenlerin aldığı görülmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yaptığı “Dini Hayat” araştırmasında %77,5 Hanefi, %11,1 Şafi, %1’i Caferi, hiçbir mezhebe mensup olmayanların oranı %6,3 ve mezhebini bilmeyenlerin oranı ise %2,6 çıkmıştır (Diyanet, 2014: XXIX). Diyanetin araştırmasında Hanefi ve Şafiilerin toplam oranı %88,6 ile araştırmadaki oranla hemen hemen paralel bir durum arz etmektedir. Genellikle mezhepler tarihinde Alevilik ile Caferiliği hemen hemen aynı kategoride değerlendirildiği düşüncesinden hareketle, bu araştırmada ulaşılan orandan düşük oranda çıkması, bu araştırma evrenindeki alevi nüfusun yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Hatta araştırmada mezhep belirtmeyenlerin kahir ekseriyetinin de alevi olduğu düşünülebilir. Gözlemlerden ve birebir yapılan görüşmelerden sosyopolitik, dini toplumsal ötekileştirilmişlik vb. nedenlerle kendilerini ifade etmekten çekindiklerini ifade etmişlerdir. Mezhep belirtmeyen diğerlerinin de Sünni olup siyasi olarak kendilerini liberal ve sosyal demokrat olarak ifade edenlerin dini ve sosyopolitik tepkisel nedenlerle ankete duyduğu tepkiden yazmadıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda inanış olarak hiçbir dini veya o dinin mezhebi mensubiyetini kabul etmeyenler, dini inanış konusunda şüpheye düşenlerin de bu soruya cevap vermediklerini söyleyebiliriz.

Arslantürk (1998: 76) Türkiye geneli çeşitli üniversitelere mensup öğrencilere uygulanan “Kutsalın Dönüşü” araştırmasında, İslam’ın Sünni mezhebi %89 ve Alevi mezhebi %7 ile örneklemde yer almıştır. Sünni ve Alevi mezheplerinin İslam Dini ’ne bakış açılarında bazı farklılıklar olsa da temelde İslam inancını temsil etmekte olduklarını ifade etmiştir.

Çarkoğlu ve Toprak (2006: 379) Türkiye geneli çeşitli bölge ve illerden seçilen seçmenlere uygulanan “Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset” araştırmasında katılımcıların %6,1’inin Alevi olduklarını belirtmektedir. Görüşülen kişilerin tümüne ayrıca evlerinde 12 İmam ve Hz. Ali’nin resminin olup olmadığı sorulmuş ve %7,4’ünün Hz. Ali ve %6,6’sının 12 İmam resimlerinin bulunduğunu söylemişlerdir. Bu üç sorunun basit bir endeksi oluşturularak örneklemin %11,4 Alevi kökenli olduğu ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Türkiye’de Alevi vatandaşların kimliklerini rahatça dile getirmedikleri için bu nedenle farklı üç soru sorularak bireylerin alevi olup olmadıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

9. SİYASAL YAKLAŞIMLARDA DİN

İnsanlık tarihi boyunca ve günümüzde din ve siyaset ilişkisi dünyada ve ülkemizde tartışılan bir konudur. Bu tartışmaların ana nedenini din kurallarının devlet yönetiminde dikkate alınıp alınmamasıyla yakından ilgilidir. Din odaklı toplumlarda din ile siyaset ve devlet arasında sorunlar yaşanmazken, dinin sosyal bir olgu olduğu toplumlarda bir takım sorunlar yaşanmaktadır (Kehrer, 1992: 93).

Türkiye’de din ile siyaset arasında yaşanan ilişkiler, siyaset hayatta din faktörünün konumunu en çok tartışılan konulardan biri haline getirmiştir. Siyasal tutum ve davranış ile dini anlayış ve yaşayış arasındaki ilişki, devletin din konusundaki tavrına doğrudan bağlı olmadığı söylenebilir. Ancak siyasal sistemin laiklik tercihi, bireylerin siyasal görüş ve tercihlerinde din faktörüne önem vermelerine neden olmuştur. Bu durum belli bir dini anlayışa, tutum ve davranışa sahip olan bireylerin, bunu siyasal anlayış ve tercihlerine yansıtmaları sonucunu doğurmuştur (Köktaş, 1997: 252).

Dindarlık ile siyasal davranış ve oy verme davranışı arasındaki ilişkiler, din anlayışı ve dindarlığın çeşitli boyutları ile parti mensubiyeti ve oy verme arasındaki ilişkilerin araştırılıp aydınlatılması büyük önem arz etmektedir. Yani insanların siyasal tercihlerinde başka etkenlerin yanında, mensup oldukları din, din anlayışı, mezhep, dini grup ya da buna bağlı olarak dini yaşantılarının bir rolü olup olmadığının ya da hangi düzeyde bir siyasal etken olup olmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir (Köktaş, 1997: 124).

Bu nedenle bu çalışmada din siyaset ilişkisi bağlamında bireylerin sendikal ve siyasi kimlik olarak nasıl bir dini tutma yöneldiklerini belirlemek gereği duyulmaktadır. Yine din siyaset ilişkisi çerçevesinde, öğretmenlerin din anlayışlarının oy tercihlerine nasıl yansıdığını

ve oy tercihleri yapan bireylerin nasıl bir dini tutuma yöneldiklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

9.1. Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Din Anlayışı

Teorik çerçevede “Meslekleşme Koşulları ve Öğretmenlik” konusunun “Meslek Kuruluşları” adlı 5. alt başlığında bu konuda açıklama yapıldığından dolayı tekrar olmaması bakımından verilerin analizine geçilmesi düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendika üyeliklerine göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Sendika Üyeliğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sendika Üyeliğine Göre Sıra Ortalamaları						x ²	SD	P
	Üye değil (n=107)	Eğitim Sen (n= 43)	Türk Eğitim Sen (n=122)	Eğitim Bir Sen (n= 139)	Aktif Eğitim Sen (n=17)	Diğer (n=3)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	195,98	147,72	208,96	256,49	242,88	166,67	32,046	5	.000*
Liberal	229,51	334,35	213,67	180,02	143,65	209,33	57,491	5	.000*

* p < .05

Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 36’da verilen sendika üyeliğine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=32,046$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Sendika üyeliği açısından geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında Eğitim Bir Sen 256,49 Aktif Eğitim Sen 242,88 Türk Eğitim Sen 208,96, üye olmayanlar 195,98 diğer 166,67 ve Eğitim Sen 147,72 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar değerlendirildiğinde; Eğitim Bir Sen ve Aktif Eğitim Sen’e üye olan öğretmenlerinin, diğer sendikalara üye olan öğretmenler göre anlamlı derecede farklılaşıp en yüksek muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sen’e üye olan öğretmenler, Eğitim Bir Sen ve Aktif Eğitim Sen’e üye olan öğretmenlerin muhafazakâr dini tutum puanlarına göre anlamlı derecede düşük ve Eğitim Sen’e üye olan öğretmenlere göre ise anlamlı derecede yüksek muhafazakâr dini tutum

puanlarına sahip olmasıdır. Yani Türk Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin ikinci sırada en yüksek muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

En düşük muhafazakâr dini tutamlara ise Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin sahip olmasıdır. Sendika üyesi olmayanların ise düşük derecede muhafazakar dini tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Diğer grubun değerlendirme yapılacak sayıya (üç kişi) ulaşmadığı kanaatiyle analize tabi tutulmamıştır.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde Eğitim Bir Sen' ve Aktif Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin en yüksek düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Türk eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ise ikinci sırada yüksek geleneksel/muhafazakâr dini tutuma yöneldiği görülmektedir. Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ile üye değil grubundaki öğretmenler ise en düşük düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 36'da verilen sendika üyeliğine göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=57,491$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Sendika üyeliği açısından geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında Eğitim Sen 334,35 üye olmayanlar 229,51 Türk eğitim Sen 213,67 diğer 209,33 Eğitim Bir Sen 180,02 ve Aktif Eğitim Sen 143,65 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Buna göre, liberal dini tutumlar değerlendirildiğinde; Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ile üye değil grubundaki öğretmenlerin, diğer sendikalara üye olan öğretmenler göre anlamlı derecede farklılaşıp en yüksek liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir

Türk eğitim Sen'e üye olan öğretmenler, Eğitim Bir Sen ve Aktif Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin liberal dini tutum puanlarına göre anlamlı derecede yüksek ve Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlere göre ise anlamlı derecede düşük liberal dini tutum puanlarına sahip olmasıdır. Yani Türk Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin üçüncü sırada en yüksek liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim Bir Sen'e üye olan öğretmenlerin liberal dini tutum puanları dördüncü sırada anlamlı derecede düşük çıktığı görülebilir. En düşük liberal dini tutamlara ise Aktif Eğitim Sen'e üye olan öğretmenlerin sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ile üye değil grubundaki öğretmenlerin en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Türk eğitim Sen'e üye olan öğretmenler ise ikinci sırada yüksek liberal dini tutuma yöneldiği görülmektedir. Eğitim Bir Sen'e üye olan öğretmenler düşük ve Aktif Eğitim Sen'e üye olan öğretmenler en düşük düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre "sendikal üyeliğin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır." şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı anlaşılmaktadır.

"Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları" konusundaki Tablo 1'de verilen sendika üyeliği değişkeni açısından frekans dağılımları tablosuna bakıldığında, %30,4'lık (n=139) bir oran ile Eğitim Bir Sen'e üye olanların birinci sırayı ve %26,7'lik (n=122), oran ile Türk Eğitim Sen'e üye olanların ikinci sırayı aldıklarını görülebilir. Hiçbir sendikaya üye olmayanların oranı %23,4 (n=107) çıkarak üçüncü sırayı aldığı anlaşılabilir. Bunu Eğitim Sen'e üye olanların % 9,4'lük (n=43) bir oran ile ve Aktif Eğitim Sen'e üye olanların %3,7'lik (n=17) bir oran ile takip ettikleri görülebilir.

Merzifon İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Yönetimi Biriminden ulaştığımız sendika üyeliği sayılarında 351(%40) kişi ile Eğitim Bir Sen'in birinci sırada, 279 (%32) kişi ile Türk Eğitim Sen'in ikinci sırada ve 136 (%15) kişi ile Eğitim Sen'in üçüncü sırada olduğu tutanak altına alınmıştır. Bunu 44 (%0,5) kişi ile Aktif Eğitim Sen'in dördüncü sırada, 16 (%0,2) kişi ile diğer sendikalara üye olanların beşinci sırada takip ettiği ve 44 (%0,5) kişinin ise hiçbir sendikaya üye olmadığı görülmektedir (Merzifon İlçe MEM, 2015).

Sendikalar arasında hem üye sayısına bağlı sıralama olarak (Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen ve Aktif Eğitim Sen) hem de bu araştırmaya katılım yüzdesi olarak eşit oranda yansıdığı görülebilir. Fakat Merzifon İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verilerinde diğer ve üye olmayanların toplamı alındığında %2,5'lük (n=60) bir oranı teşkil ettiği halde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,4'lük (n=107) oranda üye değilim şıklarını işaretlediklerini görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sendikalarını belirtmeleri konusunda hala çekincelerinin olduğu düşünülmektedir. Zira öğretmenlerin devlet memuru olmaları dolayısıyla günümüzün sosyopolitik şartlarını göz önünde bulundurarak böyle hareket etmenin daha mantıklı olacağı kanaatinde oldukları düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerde ve yapılan gözlemlerde bazılarının, sendika

üyeliğine göre oy tercihlerinin tahlil edileceği, dini inanış ve yaşayışlarının analiz edileceği vb. gibi çekinceler taşıdığı söylenebilir.

Türkiye geneli eğitim sendikalarında 2015 yılı Mayıs ayı itibariyle 702 bin 648 öğretmenin sendika üyeliği bulunmaktadır. Sendikalar göre dağılımları ise 310,873 (%44) kişi ile Eğitim Bir Sen'in birinci sırada, 193,243 (%27) kişi ile Türk Eğitim Sen'in ikinci sırada ve 115,862 (%16) kişi ile Eğitim Sen'in üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Aktif Eğitim Sen'in ise 23,477 (% 3) üye sayısı vardır. 33 adet sendika eğitim kolunda faaliyet göstermektedir (millieğitimhaber.com, 2015; eğitimbirsens.org, 2015). Bu araştırmaya sendika üyelerinin katılım oranlarının Türkiye geneli sendika dağılım oranlarına da tam olmasa da oldukça yakın olduğu görülebilir. Dolayısıyla araştırma evreninin ve araştırmadan elde edilen verilerin Türkiye genelini temsil etme gücüne sahip olabileceğini söylemek çok da hatalı olmayacağı düşünülmektedir.

9.2. Öğretmenlerin Kendini Nasıl Tanımladığına (Siyasi Kimliğine) Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyasi anlamda kendini nasıl tanımladığına göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37: Kendini Nasıl Tanımladığına (Siyasi Kimliğine) Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kendini Nasıl Tanımladığına Göre Sıra Ortalamaları						x ²	S D	P
	Liberal (n=22)	Muhafaza- kâr n=108)	Sosyal Demokrat (n=79)	Milliyetçi/ Ülkücü (n= 61)	Milliyetçi/ Muhafaza- kâr (n=109)	Diğer (n=39)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	261,30	257,93	118,78	223,41	227,87	156,85	76,731	5	.000*
Liberal	233,64	169,79	305,70	196,85	170,55	239,62	77,104	5	.000*

* p < .05

Öğretmenlerin Kendini Nasıl Tanımladığına (Siyasi Kimliğine) Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 37'de verilen siyasi kimliğe göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=76,731$; $p< .05$) olduğu görülmektedir. Siyasi kimlik açısından geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında liberal görüşü benimseyen öğretmenlerin 261,30 muhafazakâr görüşü benimseyenlerin 257,93 milliyetçi/muhafazakâr görüşü benimseyenlerin 227,87, milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyenlerin 223,41, diğer şikkını işaretleyenlerin 156,85 ve sosyal demokrat görüşü

benimseyenlerin ise 118,78 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Buna göre, geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar değerlendirildiğinde; birinci sırada aralarında çok az bir farkla liberal görüşü benimseyenler ile muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerinin, diğer görüşü benimseyen öğretmenler göre anlamlı derecede farklılaşıp en yüksek muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu anlaşılabilir.

İkinci sırada yine aralarında çok az bir farkla milliyetçi/muhafazakâr görüşü benimseyenler ile milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyen öğretmenlerinin, diğer şikkını işaretleyenler ve sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenler göre anlamlı derecede yüksek, liberal görüşü benimseyenler ile muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerden ise düşük muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

Üçüncü sırada diğer görüşü benimseyen ancak bu görüşlerini tanımlamayan grubun geldiği ve düşük muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Dördüncü sırada ise sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerinin, anlamlı derecede farklılaşıp en düşük muhafazakâr dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde liberal görüşü ile muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerinin en yüksek düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Milliyetçi/muhafazakâr görüş ile milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyen öğretmenler ise ikinci sırada yüksek geleneksel/muhafazakâr dini tutuma yöneldiği görülmektedir. Diğer şikkını işaretleyen grubun düşük, sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerin ise en düşük düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Kendini Nasıl Tanımladığına (Siyasi Kimliğine) Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 37'de verilen siyasi kimliğe göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=77,104$; $p< .05$) olduğu görülmektedir. Siyasi kimlik açısından liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerin 305,70 diğer şikkını işaretleyenlerin 239,62 liberal görüşü benimseyenlerin 233,64 milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyenlerin 196,85 milliyetçi/muhafazakâr görüşü benimseyenlerin 170,55 ve muhafazakâr görüşü benimseyenlerin ise 169,79 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Buna göre, liberal dini tutumlar değerlendirildiğinde; birinci sırada sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerin diğer görüşü benimseyen öğretmenlere göre anlamlı derecede farklılaşıp en yüksek liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

İkinci sırada aralarımnda çok az bir fakla diğer şıkkını işaretleyen ancak bu görüşlerini tanımlamayan grup ile liberal görüşü benimseyen öğretmenlerinin, Milliyetçi/ülkücü, milliyetçi/muhafazakâr ve muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek, sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerden ise anlamlı derecede düşük liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Üçüncü sırada milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyen öğretmenlerin geldiği ve düşük liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Dördüncü sırada ise aralarımnda çok az bir fakla milliyetçi/muhafazakâr ve muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerin geldiği, anlamlı derecede farklılaşıp en düşük liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; sosyal demokrat görüşü benimseyen öğretmenlerinin en yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Diğer şıkkını işaretleyenler ile liberal görüşü benimseyen öğretmenler ise ikinci sırada yüksek liberal dini tutuma yöneldiği görülmektedir. Milliyetçi/ülkücü ve milliyetçi/muhafazakâr görüşü benimseyen grubun düşük, muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerin ise en düşük düzeyde liberal dini tutumlara yöneldiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre “siyasi kimliğin dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında ve hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

Doğan (2007:192-193) araştırmasında, hem liberal dini tutum ve hem geleneksel dini tutum açısından yaptığı değerlendirmede liberal ve sosyal demokrat kimliğe sahip olan öğretmenlerin hem liberal ve hem geleneksel dini tutum puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, buna karşılık muhafazakâr, milliyetçi/ülkücü, muhafazakar milliyetçi/milliyetçi muhafazakar ve dindar kimliği benimseyen öğretmenlerin anlamlı derecede hem liberal hem de geleneksel dini tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaştığı söylenebilir

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen siyasi kimliğe göre kendini tanımlama değişkeni açısından frekans dağılımları tablosuna göre, araştırma evrenindeki öğretmenlerin siyasi köken dağılımına bakıldığında, ilk sırada %23,9’luk bir oran ile milliyetçi/muhafazakâr ve %23,6’lık bir oran ile muhafazakâr kimliği benimseyen öğretmenlerin geldiği söylenebilir. Bunu, ikinci

sırada %17,3'lük oranla sosyal demokrat, üçüncü sırada %13,3'lük bir oranla milliyetçi/ülkücü, dördüncü sırada % 8,5'lik bir oran ile diğer ve son sırada %4,8'lik bir oran ile liberal görüşü benimseyenlerin aldığı görülmektedir. Ankete katılan %8,5'lik (n=39) bir oranı oluşturan öğretmenler, yine devlet memuru olmaları ve sosyopolitik vb.gibi nedenlerle bu soruya cevap vermeye çekindiği söylenebilir.

Coşkun (2005: 197) araştırmasında, katılımcıların %6,9'unun Milliyetçi/Ülkücü, %3,9'unun Solcu/Sosyal Demokrat, %6,4'ünün Liberal/Özgürlükçü ve %15,6'sinin Muhafazakâr kimlik ile kendilerini tanımladıklarını ifade etmektedir.

Çapçioğlu (2008: 111-112) araştırmasında ise, araştırmaya katılan 21 (% 3,8) öğrencinin kendisini liberal olarak tanımladığını, 141 (% 25,7) öğrencinin Muhafazakâr Müslüman olarak tanımladığını, 79 (% 14,4) öğrencinin Milliyetçi Muhafazakâr olarak tanımladığını, 133 (% 24,2) öğrencinin Muhafazakâr Demokrat olarak tanımladığını, 49 (% 8,9) öğrencinin İslamcı olarak tanımladığını belirtirken kategorilerden herhangi birine dahil etmek istemeyenlerin sayısının 126 (% 23) olduğunu, bu soruyu cevapsız bırakmayı tercih edenlerin sayısının ise 9 (% 1.6) olduğunu ifade etmiştir.

9.3. Öğretmenlerin Oy Tercihine Göre Din Anlayışı

9.3.1. Öğretmenlerin Milliyetçi Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumlarına göre din anlayışlarına ilişkin veriler Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38: Milliyetçi Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Milliyetçi görüşü benimseme	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	65	3,8331	1,01613	7,676	,000*	1. grup ile 5.,2., 3.ve 4 .gruplar aratan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	45	4,3257	,55278			
	(3) Orta	114	4,3455	,51869			
	(4) Çok	60	4,4094	,37360			
	(5) Pek Çok	52	4,1362	,86995			
	Toplam	336	4,2227	,71509			
Liberal	(1) Hiç	65	2,2750	,94281	,203	,937	
	(2) Az	45	2,2344	,90919			
	(3) Orta	114	2,1803	,79766			
	(4) Çok	60	2,2673	,84412			
	(5) Pek Çok	52	2,2701	,70736			
	Toplam	336	2,2353	,83449			

* p < .05

Öğretmenlerin Milliyetçi Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 38’de verilen milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=7,676; *p < .05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelediğinde hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=3,83) pek çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,14) az şikkını işaretleyenlerin (X=4,33) orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,35) ve çok şikkını işaretleyenlerin ise (X=4,41) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, birinci grubun ikinci, üçüncü ve dördüncü ve beşinci, grupla farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye hiç oy vermeyen grubun dışında, çeşitli sıklıkta oy vereceğini belirten grupların yüksek düzeyde geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir

Öğretmenlerin Milliyetçi Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 38’de verilen öğretmenlerin milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre ANOVA testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında Liberal dini tutamlarda anlamlı bir fark ($F = ,203$; $*p < .05$); olmadığı ve kayda değer bir değişikliğin bulunmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulandığı ve liberal dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin oy verme düzeylerine milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Birinci sırada %24,9’luk gibi bir kesime orta düzeyde yansımıştır. Yani milliyetçi görüşü benimseyen partinin o dönemki politikalarına göre oy kullanacakları söylenebilir. İkinci sırada %14’2’lik bir kesim bu görüşteki bir partiye hiç oy vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %13,1’lik bir kesimin çok düzeyde ve dördüncü sırada %11,4’lük bir kesim pek çok düzeyde yani oylarını sadece bu görüşü benimseyen bir partiye kullanacaklarını varsayabiliriz. Beşinci sırada %9,8’lik bir kesiminde az düzeyde yani o dönemdeki politikaların uygun görüldüğünde belki bir defaya mahsus ödünç olarak tercih edilebilecekleri söylenebilir. En yüksek düzeyde olan %26,5’lik bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların bu görüşün hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı veya siyasi görüş belirtmekte çekincelerinden dolayı cevaplamadıkları düşünülebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin %24,5’lik bir oranın, yani her dört kişiden 1 kişinin milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme tercihinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

9.3.2. Öğretmenlerin Sosyal Demokrat Değerleri Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Sosyal Demokrat Değerleri Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Sosyal Demokrat Değerleri Benimseme	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	82	4,3522	,55074	10,039	,000*	1. grup ile 2., 3., 4. ve 5. gruplar azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	59	4,3021	,45290			
	(3) Orta	88	4,3261	,60835			
	(4) Çok	47	4,0989	,91772			
	(5) Pek Çok	40	3,5815	1,07566			
	Toplam	316	4,2004	,73942			
Liberal	(1) Hiç	82	1,9487	,65391	9,038	,000*	1. grup ile 2., 3., 4. ve 5. gruplar artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	59	2,1331	,72227			
	(3) Orta	88	2,2872	,88098			
	(4) Çok	47	2,4337	,88856			
	(5) Pek Çok	40	2,8164	,83310			
	Toplam	316	2,2594	,83297			

* p < .05

Öğretmenlerin Sosyal Demokrat Değerleri Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 39’da verilen öğretmenlerin sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F=10,039; * p<.05) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde hiç şikkını işaretleyen katılımcıların geleneksel/muhafazakâr düzeyleri (X=4,35) az şikkını işaretleyenlerin (X=4,30), orta şikkını işaretleyenlerin (X=4,33), çok şikkını işaretleyenlerin (X=4,10) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise (X=3,58) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, pek çok şikkının sırasıyla ve artan oranlarda, çok, az, orta ve hiç şikkılarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri birbirinden farklıdır.

Bir başka deyişle, sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum derecesi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de düştüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin Sosyal Demokrat Değerleri Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 39’da verilen öğretmenlerin sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=9,038$; $*p<.05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Şıklar incelendiğinde hiç şikkını işaretleyen katılımcıların liberal düzeyleri ($X=1,95$) az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,13$) orta şikkını işaretleyenlerin ($X=2,29$) çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,43$) ve pek çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=2,82$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, pek çok şikkının sırasıyla ve azalan oranlarda çok, orta, az ve hiç şıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri arttıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuç olarak; sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumların düştüğü, liberal dini tutumların arttığı; sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durum düzeyi arttıkça liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Sosyal demokrat değerleri benimseyen bir partiye oy verme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen sosyal demokrat değerlere önem veren bir partiye oy verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin oy verme düzeylerine sosyal demokrat değerlere önem veren bir partiye oy verme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında

şu sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci sırada %19,3'lük gibi bir kesime orta düzeyde yansımıştır. Yani sosyal demokrat değerlere önem veren partinin o dönemki politikalarına göre oy kullanacaklarını varsayabiliriz. İkinci sırada %17,9'luk bir kesim bu görüşteki bir partiye hiç oy vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Üçüncü sırada %12,9'luk bir kesimin az düzeyde, yani o dönemdeki politikalarını uygun görürsem belki bir defaya mahsus ödünç olarak tercih edebilecekleri söylenebilir. Dördüncü sırada %10,3'lük bir kesim çok düzeyde ve beşinci sırada %8,8'lik bir kesiminde pek çok düzeyde yani oylarını sadece bu görüşü benimseyen bir partiye kullanacakları söylenebilir. En yüksek düzeyde olan %30,9'luk bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların bu görüşün hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı veya siyasi görüş belirtmekteki çekincelerinden dolayı cevaplamadıkları söylenebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin %19,1'lik bir oranını, yani her beş kişiden 1 kişinin kesin olarak sosyal demokrat değerlere önem veren bir partiye oy verme tercihinde bulunduğu söylenebilir.

9.3.3. Öğretmenlerin Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumuna göre din anlayışlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Kruscall-Wallis Testi Sonuçları

	Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Sıra Ortalamaları					x ²	SD	P
	Hiç (n=122)	Az (n= 63)	Orta (n=70)	Çok (n= 24)	Pek Çok (n=34)			
Geleneksel/ Muhafazakâr	108,91	151,34	193,64	233,46	210,63	75,294	4	,000*
Liberal	175,39	149,82	136,96	160,44	143,16	9,698	4	,046*

* p < .05

Öğretmenlerin Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 40'ta verilen sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı bir fark ($x^2=75,294$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında çok şıkkını işaretleyenlerin 233,46 pek çok şıkkını işaretleyenlerin 210,63 orta

şikkını işaretleyenlerin 193,64 az şikkını işaretleyenlerin 151,34 ve hiç şikkını işaretleyenlerin ise 108,91 geleneksel/muhafazakâr dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durum sıklığına göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sadece dine önem veren bir partiye oy verme durum sıklık dereceleri arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Sadece Dine Önem Veren Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 40'ta verilen öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumuna göre kruskal-wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında çok az düzeyde anlamlı bir fark ($\chi^2=9,698$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumuna göre liberal dini tutum puan ortalamalarına bakıldığında hiç şikkını işaretleyenlerin 175,39 çok şikkını işaretleyenlerin 160,44 az şikkını işaretleyenlerin 149,82 pek çok şikkını işaretleyenlerin 143,16 ve orta şikkını işaretleyenlerin ise 136,96 liberal dini tutum puan ortalamalarına sahip oldukları görülebilir. Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, bütün şıklar arasında çok az düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin sadece dine önem veren bir partiye oy verme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Sadece dine önem veren bir partiye oy verme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1'de verilen dine önem veren bir partiye oy verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin oy verme düzeylerine dine önem veren bir partiye oy verme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %26,7'lik gibi bir kesim bu görüşteki bir partiye hiç oy vermeyeceklerini belirtmişlerdir. İkinci sırada %15,3'lük bir kesime orta düzeyde yansıdığı görülmektedir. Yani partinin o dönemki politikalarına göre oy kullanacaklarını söyleyebiliriz Üçüncü sırada %13,8'lik bir kesimin az düzeyde, yani o

dönemdeki politikalarını uygun görürsem belki bir defaya mahsus ödünç olarak tercih edebilecekleri görülmektedir. Dördüncü sırada %7,4'lük bir kesim pek çok düzeyde ve beşinci sırada %5,3'lük bir kesim çok düzeyde, yani oylarını sadece bu görüşü benimseyen bir partiye kullanacaklarını söyleyebiliriz. En yüksek düzeyde olan %31,5'lik bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların bu görüşün hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı veya siyasi görüş belirtmekteki çekincelerinden dolayı cevaplamadıkları söylenebilir. Bu sunuca göre öğretmenlerin %12,7'lik bir oranın, yani yaklaşık her 10 kişiden 1 kişinin kesin olarak dine önem veren bir partiye oy verme tercihinde bulunduğu anlaşılabılır.

Çapcıoğlu (2008: 235) araştırmasında deneklerin % 52,2'si siyasette dine önem veren partiyi desteklemek gerektiğini belirtirken, % 31,4'ü buna katılmamakta ve % 16,5'i ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir. Dindarlığını Türkiye'de özgürce yaşayabilme açısından kendisine 5 üzerinden 5 tam puan verenlerin % 29,7'si, 4 puan verenlerin % 47,1'i, 3 puan verenlerin % 52'si, 2 puan verenlerin % 58,1'i ve 1 puan verenlerin % 63,3'ü siyasette dine önem veren partiyi desteklemek gerektiği görüşündedir. Bu soruya olumlu katılımın, dindarlığını Türkiye'de özgürce yaşayabildiğini düşünenler arasında düşük, aksi görüşte olanlar arasında ise yüksek olduğu anlaşılmıştır.

9.3.4. Öğretmenlerin Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin milli ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler aşağıda Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41: Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseme	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	68	3,6508	,96710	23,766	,000*	1. grup ile 2., 5., 3. ve de 4. gruplar artan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	34	4,1752	,53776			
	(3) Orta	76	4,4312	,36950			
	(4) Çok	88	4,4765	,34394			
	(5) Pek Çok	79	4,4148	,59794			
	Toplam	345	4,2600	,66985			
Liberal	(1) Hiç	68	2,5131	,85047	3,407	,009*	1. grup ile 2., 4., 3. ve de 5. gruplar azalan oranlarda farklılaşmaktadır
	(2) Az	34	2,3236	,80671			
	(3) Orta	76	2,1492	,85221			
	(4) Çok	88	2,1703	,80280			
	(5) Pek Çok	79	2,0479	,78139			
	Toplam	345	2,2203	,83046			

* $p < .05$

Öğretmenlerin Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 41’de verilen öğretmenlerin millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre geleneksel/muhafazakâr tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=23,766$; * $p<.05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelediğinde hiç şikkını işaretleyen deneklerin geleneksel/muhafazakâr düzeyleri ($X=3,65$) az şikkını işaretleyenlerin ($X=4,18$), pek çok şikkını işaretleyenlerin ($X=4,41$), orta şikkını işaretleyenlerin ($X=4,43$) ve çok şikkını işaretleyenlerin ise ($X=4,48$) ve olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, birinci grubun, ikinci, beşinci, üçüncü ve dördüncü grupta farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre geleneksel/muhafazakâr dini tutuma sahip öğretmenlerin millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri birbirinden farklıdır. Başka bir deyişle, millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy vermeyenler dışında, çeşitli sıklıkta oy verenlerin yüksek düzeyde/geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir

Öğretmenlerin Millî ve Muhafazakâr Görüşü Benimseyen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 41’de verilen öğretmenlerin millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=3,407$; * $p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmış ve buna göre bütün sıklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Sıklar incelediğinde hiç şıkkını işaretleyen deneklerin liberal düzeyleri ($X=2,51$), az şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,32$), çok şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,17$), orta şıkkını işaretleyenlerin ($X=2,15$) ve pek çok şıkkını işaretleyenlerin ise ($X=2,05$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi sıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, hiç şıkkının sırasıyla ve düşen oranlarda az, çok, orta ve pek çok sıklarıyla farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin, millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durum dereceleri azaldıkça liberal dini tutumlarının dereceleri de yükseldiği söylenebilir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmenlerin millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durum düzeyi arttıkça geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının yükseldiği, liberal dini tutumlarının düştüğü; millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durum düzeyi düştükçe liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumların ise düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin hem geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında hem de liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı söylenebilir.

“Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de verilen milli ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin oy verme düzeylerine milli ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy verme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci sırada %19,3’lük bir kesimin çok düzeyde ve

ikinci sırada %17,3'lük bir kesim pek çok düzeyde, yani oylarını sadece bu görüşü benimseyen bir partiye kullanacaklarını söyleyebiliriz. Üçüncü sırada %16,6'lık bir kesime orta düzeyde yansımıştır. Yani partinin o dönemki politikalarına göre oy kullanacaklarını söyleyebiliriz. Dördüncü sırada %14,4'lük bir kesimin bu görüşü benimseyen partiye hiç oy vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Beşinci sırada %7,4'lük bir kesim az düzeyde, yani o dönemdeki politikalarını uygun görürsem belki bir defaya mahsus ödünç olarak tercih edebilecekleri söylenebilir. En yüksek düzeyde olan %24,5'lik bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların bu görüşün hayatlarında çok da önemli olmadığından dolayı veya siyasi görüş belirtmekteki çekincelerinden dolayı cevaplamadıkları kanaatini taşımaktayız. Bu sunuca göre öğretmenlerin %36,6'lık bir oranın, yani yaklaşık her üç kişiden 1 kişinin milli muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye kesinlikle oy verme tercihinde bulunduğu söylenebilir.

9.3.5. Öğretmenlerin Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Din Anlayışı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumuna göre din anlayışına ilişkin veriler Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42: Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilme	N	X	SS	F	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel/ Muhafazakâr	(1) Hiç	41	4,2003	,66551	2,103	,080*	
	(2) Az	31	4,3634	,44881			
	(3) Orta	74	4,3783	,40759			
	(4) Çok	81	4,1362	,86157			
	(5) Pek Çok	79	4,1060	,81301			
	Toplam	306	4,2186	,70346			
Liberal	(1) Hiç	41	2,1144	,79263	2,489	,043*	5. ve 4. grup ile 2.,1. ve 3. grup azalan oranda farklılaşmaktadır.
	(2) Az	31	2,1840	,75481			
	(3) Orta	74	2,0339	,72495			
	(4) Çok	81	2,2603	,87604			
	(5) Pek Çok	79	2,4263	,84761			
	Toplam	306	2,2211	,81898			

* p < .05

Öğretmenlerin Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Geleneksel/Muhafazakâr Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 42’de verilen öğretmenlerin sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumuna göre ANOVA testi sonuçları değerlendirildiğinde, gruplar arasında geleneksel/muhafazakâr dini tutamlarda anlamlı bir fark ($F = 2,103$; $*p < .05$); olmadığı ve kayda değer bir değişikliğin bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Sosyal ve Ekonomik Programına Güvenilen Bir Partiye Oy Verme Durumuna Göre Liberal Dini Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 42’de verilen öğretmenlerin sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumuna göre liberal tutumlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F=2,489$; $* p < .05$) belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere Sheffe testi yapılmıştır. Şıklar incelediğinde pek çok şikkını işaretleyen deneklerin liberal dini tutum düzeyleri ($X=2,43$) çok şikkını işaretleyenlerin ($X=2,26$), az şikkını işaretleyenlerin ($X=2,18$), hiç şikkını işaretleyenlerin ($X=2,11$) ve orta şikkını işaretleyenlerin ise ($X=2,03$) olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Farklılığın hangi şıklar arasında olduğunu görmek için yapılan değerlendirmede, beşinci ve dördüncü grubun, ikinci, birinci ve üçüncü gruba farklılaştığı görülmektedir.

Bu sonuca göre liberal dini tutuma sahip öğretmenlerin sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumuna göre dereceleri birbirinden farklıdır. Bir başka deyişle, sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye pek çok ve çok düzeyde oy verenlerin, az ve orta düzeyde oy verenlere ve hiç oy vermeyenlere göre yüksek düzeyde liberal dini tutumlara yöneldikleri söylenebilir.

Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durum düzeyi arttıkça liberal dini tutumlarının yükseldiği, geleneksel/muhafazakâr dini tutumlarının düştüğü söylenebilir. Bu sonuçlara göre “Sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumunun dinî anlayış ve tutumlara etkisi vardır.” şeklinde düzenlenen hipotezin liberal dini tutumlar bazında doğrulandığı ve geleneksel/muhafazakâr dini tutumlar bazında doğrulanmadığı anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin Sosyodemoğrafik Özelliklerinin Değişkenlere Göre Dağılımları” konusundaki Tablo 1’de sosyal ve ekonomik programına güvendiği bir partiye oy verme

durumu frekans dağılımları tablosuna göre, deneklerin oy verme düzeylerine sosyal ve ekonomik programına güvendiği bir partiye oy verme değişkeninin ne düzeyde yansıdığına bakıldığında, birinci sırada %17,7'lik bir kesimin çok düzeyde ve ikinci sırada %17,3'lük bir kesim pek çok düzeyde, yani oylarını sadece bu görüşü benimseyen bir partiye kullanacakları söylenebilir. Üçüncü sırada %16,2'lik bir kesime orta düzeyde yansımıştır. Yani partinin o dönemki politikalarına göre oy kullanacakları söylenebilir. Dördüncü sırada % 9'luk bir kesimin bu gibi partilere hiç oy vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Beşinci sırada %6,8'lik bir kesim az düzeyde, yani o dönemdeki politikalarını uygun görürsem belki bir defaya mahsus ödünç olarak tercih edebileceklerini görülmektedir. En yüksek düzeyde olan %33'lük bir kesimin bu soruya cevap vermedikleri görülmüş olup, bunların bu gibi parti programlarının hayatlarında çok da önemli bir yer tutmadığından veya siyasi görüş belirtmekteki çekincelerinden dolayı cevaplamadıkları kanaatini taşımaktayız. Bu sunuca göre öğretmenlerin %35'lik bir oranın, yani yaklaşık her üç kişiden 1 kişinin sosyal ve ekonomik programına güvendiği bir partiye oy verme tercihinde bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerden %11,8'lik (54) bir oranda görüş veya parti programı belirtmeden diğer görüş veya parti programlarına çeşitli derecelerde gerçekleşen oranlarda oy kullanacaklarını belirtmektedirler.

Yine öğretmenlerden %51,2'lik (n=234) bir oranda oy kullanmadıklarını çeşitli derecelerde gerçekleşen oranlarda belirtmektedirler. %48,8'lik (n=223) bir oranda da oy kullanıp kullanmama konusunda dahi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu durum öğretmenlerde siyaset ve siyasete yansıyan oy kullanma tercihleri konusuna önem vermediklerini, bu konuda bir bıkkınlık karamsarlık, umutsuzluk ve alternatifsizliğin yaşandığını gösterdiği söylenilebilir.

Öğretmenlerin oy verme tercihlerini topluca değerlendirildiğinde, milli ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy vermede %36,6'lik bir oranla en yüksek oranı oluşturduğu, ikinci sırada %35'lik bir oranla sosyal ve ekonomik programına güvendiği bir partiye oy verme, üçüncü sırada % 24,5'lik bir oranla milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme, dördüncü sırada %19,1'lik bir oranla sosyal demokrat görüşü benimseyen bir partiye oy verme, beşinci sırada ise %12,7'lik bir oranla dine önem veren bir partiye oy verme ve son sırada ise %11,8'lik bir oranla görüş veya parti programı belirtmeden diğer görüş veya parti programlarına çeşitli derecelerde gerçekleşen oranlarda oy kullanacakları görülmektedir.

Köktaş (1993: 185) araştırmasında, örneklemin %38,1'i oy verdiği partinin dine önem vermesine dikkat ederim, %49,6'sı ise dine önem vermesine dikkat etmem cevabı verdikleri belirtmektedir. Günay (1999: 229) araştırmasında da %49,7'sinin siyasetçilerin dindarlıklarını göz önünde bulundurduklarını, %29,4'ünün ise dindarlığın önemli olmadığını ifade etmiştir. Akdoğan (2002: 231) ise araştırmasında, katılımcıların %54,6'sının oy verirken siyasilerin dindarlıklarını göz önünde bulundurduğunu %33,9'unun bulundurmadıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

“İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Din Anlayışı” başlıklı bu araştırmada, öğretmenlerin din anlayışlarında ve tutumlarında ortaya çıkan geleneksel/muhafazakâr ve liberal görüntülerin, dinî tutum ile sosyal değişkenler arasındaki ilişkilerin, dini yaşamın çeşitli boyutlarında tezahür eden dindarlıkları tespit edilerek, dini hayatın toplumsal sistem içindeki yeri ve öneminin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal kurgusu, “Milli Eğitim” ve “Öğretmen” ana başlıkları altında eğitim, okul ve öğretmen bileşenleri açısından; din-toplum ilişkisi, geleneksel/muhafazakar ve modernleşme/liberalleşme ilişkisi çerçevesinde elde edilen verilerin, tarihi süreç ve sosyokültürel yapı içinde panoramik bir betimlemesi yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın uygulamalı bölümünü oluşturan ve geleneksel/muhafazakar ve liberal dini tutumlara ilişkin bulguların yer aldığı ikinci bölümde ise, geleneksel/muhafazakar ve liberal dini tutumlar, örneklem grubunun kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem, mezun olunan lise, eğitim düzeyi), ekonomik düzey, aile yapısı, sosyokültürel çevre, dindarlık düzeyi, mezhebi ve siyasal yaklaşımlar bileşenleri bağlamında din anlayışı profilini oluşturan bulgular çerçevesinde analizi yapılarak, dini tutumların tek tek madde bazında tespiti ve ayrıntılı değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, söz konusu değişkenlerle, sosyokültürel ve dini tutumlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği anlaşılmaktadır. Geleneksel ve liberal dini tutum ölçekleri ile araştırmanın ana bağımsız değişkenleri arasında tespit edilen bu farklılıklara göre, araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Cinsiyet, eğitim durumları, medeni durum, aile ve gelir düzeyleri dini anlayış ve tutum üzerinde etkili olan önemli toplumsal değişkenlerdir. Bu değişkenlerin yapılan araştırmada öğretmenlik mesleği açısından da aynı olduğu söylenebilir. Zira araştırma bulgularına göre, bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden; Mesleki ve Teknik Liselerdeki meslek dersleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlerden; İHL mezunlarının, diğer lise mezunlarından; gelir durumu düşük olanların, yüksek olanlardan; dindar bir eş isteyenlerin, eşin dindar olmasına önem vermeyenlerden; sadece dini nikâh ve hem dini hem resmi nikâh isteyenlerin, sadece resmi nikâh isteyenlerden; kasaba ve köyde yetişenlerin, il ve ilçede yetişenlerden; ebeveynlerinin çok dindar olanların,

dinle az ilgili olanlardan; dini konulara ilgi duyanların, ilgi duymayanlardan geleneksel/muhafazakâr din anlayışı tipine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve daha geleneksel/muhafazakâr din anlayışını benimsedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda en düşük liberal dini tutuma sahip oldukları söylenebilir. Liberal tutumlarda ise, yetenek grubu öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlerden; bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlerden; Genel Lise mezunlarının, Meslek Lisesi ve İHL mezunlarından; gelir durumu yüksek olanların, düşük olanlardan; sadece resmi nikâh isteyenlerin, sadece dini ve hem dini hem resmi nikâh isteyenlerden; ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olanların, düşük olanlardan; babalarının dine ilgisiz olanların, dindar olanlardan anlamlı derecede farklılaşıp, en yüksek liberal dini tutum puanlarına sahip olduğu ve daha liberal din anlayışını benimsedikleri görülmektedir.

Her ne kadar bayan öğretmenler eğitim kurumlarında çalışsa da erkek öğretmenlere göre daha fazla ev işleriyle ilgilenmeleri, geleneksel kültür ve yaşam tarzının kadına biçtiği rol ve uyguladığı sosyal alan kısıtlılığı nedenleriyle evin dışında cereyan eden toplumsal hayata daha kapalı ve toplumsal ilişkilerinin daha sınırlı oluşu dine olan ilgilerinin daha fazla olmasında ve muhafazakâr dini tutumlara yönelmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İHL mezunlarının ve İHL Meslek Dersleri/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarının diğer lise mezunları ve diğer branşlardan daha muhafazakâr dini tutamlara yönelmesi, alınan din eğitiminin deneklerin dini tutumlarında önemli değişiklikler meydana getirmesi ile açıklanabilir. Gelir düzeyi yükseldikçe, dünya işlerine olan yönelim de arttığından dine olan bağlılıkta da belli bir azalma olmaktadır. Bu durumu ülkemizde yapılan diğer araştırmalar da desteklemektedir. Hristiyanlarda ise, ülkemizdeki sonuçların aksine, gelir düzeyi yükseldikçe kiliseye gitme oranının (dine yönelimim) arttığı şeklinde değişiklik göstermektedir.

Öğretmenlerin dindar bir eş ve hem dini hem resmi nikâh istemelerini nitel analiz sonuçları da desteklemektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği içinde din, toplumsal yaşamın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal varlığı ve kültürüyle sıkı sıkıya ve iç içe kaynaşmış bulunan din, toplumsal hayatın aktif bir gücü olarak görülmektedir. Böylece öğretmenlerin dünya görüşlerine etkide bulunmakta, ailevi ve toplumsal yaşantılarına büyük ölçüde yön vermektedir. Geleneksel bir biçimde, kutsalın koruyucusu olarak bilinen ailenin dini anlayış ve tutum üzerindeki etkisi de büyüktür. Öğretmenlerin ebeveynlerin eğitim ve dini bilgi düzeylerinden ziyade dindarlıklarının ve

öğretmenlere yaptıkları telkinlerin, onların dine yönelmelerinde daha çok etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Türk aile yapısında dinin önemini koruduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, annenin dini inancı, en uzun süre yaşanan yerleşim yerleri, cenaze merasimlerine katılma, nafie namaz kılma sıklık düzeyi ve milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy verme durumu sonuçları değerlendirildiğinde liberal dini tutumlarında; medeni durum, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verme durumu sonuçları değerlendirildiğinde gelenekçi/muhafazakâr dini tutumlarında; mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve yaş gruplarının hem geleneksel/muhafazakâr dini tutum hem de liberal dini tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, dini tutumlara etki etmediğini göstermektedir. Bu değişkenler ile dini tutum arasında anlamlı bir ilişki olsa bile, bu değişkenlerin dini tutum üzerindeki etkisini, öğretmenlerin uzun süreli aldığı eğitim ortadan kaldırmış olabilir.

Bulgularda elde edilen önemli sonuçlardan biri de dine ait bilgilerin öğrenildiği müessese ve kaynakların değişmesidir. Bu konuda en çok aile çevresinin (%85) ve okudukları dini yayınların (%63), geldiği ve öğretmenlerin dini altyapılarını, genelde aileleri ve okudukları dini yayınların oluşturduğu söylenebilir. Nitel analiz sonuçlarına göre, özellikle, anne babalarının dini bilgi düzeylerine nazaran, dini inanış ve yaşantıdaki samimiyetlerinin ve bu konuda öğretmenlere yaptıkları samimi telkinlerin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin dine yönelişlerinin anne baba telkinleriyle olmasına karşın, dini bilgiyi kazanmalarının okudukları dini yayınlara dayandığı görülmektedir. Bu bulgular çerçevesinde öğretmenlerin dini bilgilerinin oluşmasında, okuduğu dini yayınların en etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre dinin öğrenilmesinin geleneksel bir yapıdan kitabi kaynaklara evrildiğini ve dinin, öğretmenlerde daha rasyonel ve bilimsel bir yapı kazandığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerde dini öğrendikleri kaynakların dini bilgilerini etkileme düzeyi arttıkça daha geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri, liberal dini tutumlara yönelim düzeyini de menfi yönde etkilediği saptanmıştır.

Din sosyolojik boyutu bağlamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87) dua ettikleri ve toplumsal yardımlaşmaya çok önem verdikleri anlaşılmaktadır. Yine buna yakın önemde, kutsal gün ve gecelerde ibadet ettikleri, cenaze merasimlerine katıldıkları, kadınların başlarını örtmelerini istedikleri, sünnet ve evlilik törenlerinde Kur'an ve Mevlid okuttukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaşamında bu faaliyetlerin çok önem arz ettiği ve deneklerin sosyal yaşamlarına önemli düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun dua etmesi, duanın toplumumuzda yaygın olmasının bir göstergesidir. Zira bu sonucun oluşmasında öğretmenlerin içerisinde yaşadığı sosyal çevrenin, kutsal gün ve gecelerin, bayramların, kurban ve duanın, toplum organizmasında bütünleştirici ve onarıcı bir işlev gördüğü de ifade edilebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70) kadınların başlarını örtmelerini istemeleri de, başörtüsün toplumdaki meşruluğunun bir göstergesi olduğunu ve büyük çoğunluk tarafından içselleştirildiğini söyleyebiliriz. Dinin sosyolojik boyutu ile ilgili sonuçlar dini anlayış ve tutum bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu değişkenleri yapma ve yapılmasını isteme sıklık düzeyi arttıkça daha çok geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri ve liberal dini tutumlarının önemli düzeyde azaldığı görülmektedir.

Dini inancın önemi ve Allah inancı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde araştırma evreninde, dini inancın insan ve toplum hayatında büyük önemi olduğu ve öğretmenlerin tamamına yakınının (%94,3) Allah'a inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine hemen hemen aynı oranlarda diğer inanç ilkelerine inandıklarını ve bunların Allah inancından ayrı düşünülmemesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmektedir. Sonuç olarak araştırma evrenindeki öğretmenlerin inanç düzeylerinin çok yüksek olduğu, hatta diğer bütün değişkenler içerisinde de en yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir. Fakat çok az da olsa dine inanmayanlar bulunmakta ve hatta Allah'a inanmadıklarını belirtenlerin oranı %4.9 olarak görülmektedir. Öğretmenler arasında dine ve dinin inanç boyutuna büyük önem verilmekte ve inançsızlığın anlamsızlığı vurgulanmaktadır.

Dinin pratik (ibadet) boyutuna göre öğretmenlerin ibadet düzeyleri genel olarak incelendiğinde, ibadetlerin büyük oranda ve Allah rızası için yerine getirildiği, farz ibadetler içinde en fazla yerine getirilen ibadetin oruç tutma olduğu anlaşılmaktadır. Beş vakit namazın ise, bayram namazları, cuma namazı ve nafile namazlardan daha yüksek oranda eda edildiği anlaşılmaktadır. Araştırmamıza katılanların %45,3'lük bir oranla yarıya yakını kadındır. Cuma ve Bayram namazlarının kadınlara farz olmaması ve cemaatle camide kılınması nedeniyle, kadınların kılma zorunlulukları olmadığı gibi, bu namazları kadınların kılması gibi bir gelenek de oluşmamıştır. Bu gibi nedenlerden dolayı namaz kılan kadınlar, Cuma ve Bayram namazlarını kılmamaktadırlar. Dolayısıyla araştırmada, Cuma ve Bayram namazlarını kılma oranı beş vakit namaza göre düşük çıkmaktadır. Fakat bu etken (kadınların kılmama durumu) göz önüne alındığında, aslında Cuma ve Bayram namazları kılma sıklığının, beş vakit namaz kılma sıklığına göre yüksek olacağı söylenebilir. Eğer bu namazlar kadınlara da

farz olsaydı, Cuma namazının haftada bir ve Bayram namazlarının yılda iki defa kılınması ve sosyokültürel özellik ve aktiviteler gibi nedenlerle, günlük kılınan beş vakit namaza göre daha yüksek bir oranda çıkacağını söyleyebiliriz. Ayrıca Beş vakit namaz, Cuma namazı ve Bayram namazları gibi, farz olmayan nafile namazların kılınma oranının %39 çıkmasıyla, öğretmenlerin nafile namazlara farz derecesinde önem verdikleri söylenebilir. Dinin pratik boyutu ile ilgili sonuçlar dini anlayış ve tutum bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ibadetleri eda etme sıklık düzeyi arttıkça daha çok geleneksel/muhafazakâr dini tutumlara yöneldikleri ve liberal dini tutumlarının ise olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

Hac ve zekât ibadetini yapmanın gerekliliğine inanma düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin oruç, namaz gibi ibadetlere göre neredeyse tamamına yakını bu ibadetlerin mutlaka yapılması gerektiğine inanmaktadırlar. Bunun nedeninin hac ibadetinin insan yaşamında bir defa yapılması ve günümüzde bu ibadeti yapmanın hem maddi külfetinin düşmüş olması hem de ulaşım (havayolu gibi) imkânlarının rahat olması ile Mekke ve Medine’de yaşama konfor ve düzeyinin yükselmesi olduğu düşünülebilir. Ayrıca günümüzde de hac ibadetinin yapılmasının, toplumsal olarak (özellikle de umre haccı gibi) daha yaygınlaşmış olması da söylenebilir. Zekât ibadetinin de yüksek oranda çıkması, ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü zekât ibadeti, her yıl bir defa verilmesi gereken maddi bir ibadettir. Araştırmada elde edilen ekonomik düzey analizinde, öğretmenlerin düşük düzeyde gelire sahip olması dolayısıyla, yıllık zekât verme oranının da düşük olması olarak düşünülebilir. Ayrıca günümüzde de hac gibi zekât ibadetinin de yaygınlaştığı görülmektedir. Ülkemizde, Müslüman nüfusun çoğunluğunun yaşadığı diğer ülkelerde ve dünyanın çeşitli yerlerinde birçok felaket (kıtlık, savaş, deprem vb. gibi) yaşanmaktadır. Bu felaketler için de kamu veya sivil toplum örgütlerince, çeşitli yardım kampanyaları düzenlenmektedir. Bu gibi yardım kampanyalarının düzenlenmesinin de bunda payı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezhebi mensubiyetleri incelendiğinde, Sünnilerin, Aleviler’e (%4,6) göre en yüksek (%78,8) oranda temsil edildikleri görülmektedir. Araştırmada mezhep belirtmeyenlerin (%16,6) kahir ekseriyetinin de alevi olduğu düşünülmektedir. Zira gözlemlerden ve birebir yapılan görüşmelerden sosyopolitik, dini, toplumsal ötekileştirilmişlik vb. nedenlerle kendilerini ifade etmekten çekindikleri söylenebilir. Mezhep belirtmeyenlerin bazılarının da Sünni olup, siyasi olarak kendilerini liberal ve sosyal

demokrat olarak ifade edenlerin, dini ve sosyopolitik tepkisel nedenlerle ve ankete duyduğu tepkiden yazmadıkları gözlemlenmiş durumdadır. Aynı zamanda inanış olarak hiçbir dini veya o dinin mezhebi mensubiyetini kabul etmeyenlerin ve dini inanış konusunda şüpheye düşenlerin de bu soruyu boş geçtikleri söylenebilir. Öğretmenlerin mezhebi mensubiyetine göre muhafazakârlık tutumları değerlendirildiğinde Sünnilerin, Alevilere göre daha yüksek düzeyde muhafazakâr dini tutumlara yöneldiği, liberal dini tutumlarının ise aksi yönde düştüğü görülmüştür. Alevilerin en yüksek liberal tutuma sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sendikal üyeliğine göre sonuçlar din anlayış ve tutumları bakımından değerlendirildiğinde, Eğitim Bir Sen ve Aktif Eğitim Sen üyelerinin daha çok muhafazakâr yönelimler, Eğitim Sen üyelerinin daha çok liberal yönelimler ve Türk eğitim sen üyelerinin ise hem muhafazakâr ve hem de liberal yönelimler gösterdikleri görülmektedir. Fakat tüm sendika üyelerinin muhafazakâr eğilimler yanında, modern kültürel eğilimlerden de etkilendiği ve değişkenler açısından gösterdikleri dini anlayış ve tutumlarında her iki kültürün baskın unsurlarını kişiliklerinde taşıdıkları gözlenmiştir. Sendika üyeliği değişkeni açısından öğretmenlerin dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok Eğitim Bir Sen'e üye oldukları görülmektedir. Bunu Türk Eğitim Sen, hiçbir sendikaya üye olmayanlar, Eğitim Sen ve Aktif Eğitim Sen'e üye olanların takip ettikleri görülebilmektedir. Türkiye geneli eğitim sendikalarının en çok üye sayısına göre dağılımı da, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen ve Aktif Eğitim Sen olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin oranlarını Türkiye geneliyle kıyaslandığında, oranların araştırmaya genelde eşit olarak yansıdığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kendini nasıl tanımladığına (siyasi kimliğine) göre sonuçlar din anlayış ve tutumları bakımından değerlendirildiğinde, liberal görüş ile muhafazakâr görüşü benimseyen öğretmenlerin daha çok muhafazakâr yönelimler, sosyal demokrat görüşü benimseyenlerin daha çok liberal yönelimler ve Milliyetçi/muhafazakâr görüş ile milliyetçi/ülkücü görüşü benimseyen öğretmenlerin ise hem muhafazakâr ve hem de liberal yönelimler gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca Liberal görüşü benimseyenlerin hem muhafazakar ve hem liberal yönelimler gösterdiklerini söylenilebilir. Sendika üyeliğinde olduğu gibi siyasi köken itibarıyla de tüm siyasi kimliklerin hem muhafazakâr, hem modern kültürel yönelimlerden etkilendikleri her iki kültürün hâkim unsurlarını kişiliklerinde taşıdıkları gözlenmiştir. Sonuçta dini değerler, tutumlar ve yönelimler sendika siyasi kimlik, oy tercihi vb. değişkenlere bağlı olarak farklı şekillerde de olsa ferdi ve toplumsal alanda

sosyal bir olgu olarak devam etmekte ve önemini korumaktadır. Siyasi köken dağılımları incelendiğinde, en çok milliyetçi/muhafazakâr ve muhafazakâr kimliği benimseyenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bunu, sosyal demokrat, milliyetçi/ülkücü, diğer ve liberal görüşü benimseyenlerin takip ettiği görülmektedir. Ankete katılan bazı öğretmenlerin devlet memuru olmaları ve sosyopolitik vb. nedenlerle bu soruya cevap vermeye çekindiği söylenebilir.

Öğretmenlerin oy tercihlerine göre sonuçlar din anlayış ve tutumları bakımından değerlendirildiğinde, Millî ve muhafazakâr görüşü benimseyen, sadece dine önem veren ve milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy veren öğretmenlerin daha çok muhafazakâr yönelimler, sosyal demokrat değerleri benimseyen ve sosyal ve ekonomik programına güvenilen bir partiye oy verenlerin ise daha çok liberal yönelimler gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin oy verme tercihlerinin sonuçları genel olarak incelendiğinde, en yüksek oranda milli ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy tercihinde buldukları anlaşılmaktadır. Bunu sosyal ve ekonomik programına güvendiği bir partiye oy tercihi, milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy tercihi, sosyal demokrat görüşü benimseyen bir partiye oy tercihi, dine önem veren bir partiye oy tercihi ve görüş veya parti programı belirtmeden diğer görüş veya parti programlarına çeşitli derecelerde gerçekleşen oranlarda oy tercihinin takip ettiği görülmektedir.

Neticede, araştırma evrenindeki öğretmenlerin kişisel, mahallî ve yetişme tarzı farklılıklarına rağmen, toplumumuzda yaşanan hızlı ve etkili sosyokültürel değişim ve dönüşüm sürecinden farklı düzeylerde etkilendikleri görülmektedir. Aynı zamanda hem geleneksel/muhafazakâr hem de liberal dini tutumlarında, şiddet ve koyuluğu değişen oranlarda olsa da, bir farklılaşmanın yaşanmakta olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyokültürel, ahlaki ve dini değerlerin idrak edilmesinde ve yaşayış tarzlarında olduğu gibi geleneksel norm ve değerlerde de değişim, dönüşüm ve farklılaşmalar yaşanmakta ve ferdin zihniyet dünyasını biçimlendiren değer yargılarını da etkilemektedir. Toplumumuzda yaşanan bu süreçten farklı düzeylerde etkilenmekle birlikte, Merzifon evrenindeki öğretmenlerin kimlik ve kişiliğini belirleyen hâkim motifin, geleneksel değer yargıları olduğu görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin dini tutumlarındaki hâkim eğilimin “muhafazakârlaşma” yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu tutum ve değerlerde, kişisel ve sosyal etkenlere bağlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı da bir gerçektir. Anlaşıldığı üzere muhafazakârlık, toplumun kültürünün ve değer yargılarının geleneksel şifrelerinin muhafazası, birlik ve bütünlüğü anlamında mühim bir işlevi yerine getirmektedir. Bununla

birlikte geleneksel kültürel değerleri muhafaza ederken, yaşanan çağa uyumlu hale gelmek noktasında, modern kültürün işlevsel hale getirdiği kültürel değerleri benimsemek de önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma evrenindeki öğretmenlerin, muhafazakâr yönelimler yanında, modern kültürel yönelimlerden de etkilendiği ve değişkenler açısından sergiledikleri dini tutumlarda her iki kültürün hâkim unsurlarını kişiliklerinde taşıdıkları gözlenmiştir. Örneğin, özellikle giyim tarzı, yeme-içme ve sosyokültürel yaşantılar gibi sosyal yaşam tercihlerinde, liberalleşmeye doğru bir farklılaşmanın yaşandığı, araştırma evreni gözlemlerinde ve araştırma bulguları arasında görülmektedir. Ülkemizin gelenekselden modernleşmeye doğru yönelen hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı toplum yapısında, toplumun aydın kitlesi sayılan, ülkenin gençliğinin çağa, bilime ve kültürüne uygun zihin yapısında yetiştirilmesi gibi önemli bir misyonu yüklenen öğretmenler, geleneksel-modern ikileminin meydana getirdiği kültürel sorunların tesiri ve yönlendirmesinden etkilenmektedir. Küreselleşmiş dünyanın ürettiği küresel kültürün etkilerinden nasiplerini aldıkları ortadadır. Bu etkilenmenin, öğretmenlerin dini yaşamında da tesirlerini göstermesi kaçınılmaz bir durumdur.

Ülkemizin mesleksi mensubiyet ve aydın kitle bağlamında önemli ve dinamik bir gücü olan öğretmenlerin, ülkemizin aydınlanmasını sağlamak için genç nesillerin yetiştirilmesi açısından en verimli katkıyı sağlamaları gerektiği ortadadır. Bu çerçevede genel olarak eğitimin ve öğretmenlerin yetiştirildiği üniversite eğitiminin niceliksel olmanın yanında, aynı zamanda niteliksel olarak da kalitesinin yükseltilmesinin önemi ortadadır.

Bu çalışmada bağımsız değişken olarak alınan dindarlık, siyasi kimlik, mezhebi mensubiyet, sendikal üyelik, eğitim gibi ana başlıklar farklı araştırmalarda daha detaylı olarak incelenebilir. Örneğin; bu araştırma evreninin demografik popülasyon olarak, Alevi ve Sünni mezhebi mensubiyete mensup, Türk, Azeri, Yörük, Tatar, Kazak, Kürt, Çerkez, Gürcü, Arnavut gibi milliyetlere ve Türk milliyetine mensup grupların birlikte yaşadığı ve bu birlikteliğin yıllarca benimsendiği ve yadırganmadığı, çeşitli mezhepsel ve milli toplumsal grupların varlığına ve yaşam tarzına hoşgörülü bulunduğu bir ortamdır. Bu mezhepsel ve milli toplumsal grupların birlikte yaşamadığı araştırma evrenlerinde de bu tür araştırmaların yapılması ve sonuçları merak edilen bir durumdur. Bu gibi karşılaştırmaların farklı bölge, coğrafya ve milliyetlerde de yapılması ulusal ve uluslararası karşılaştırmaların yapılması ve elde edilen verilerin ve sonuçlarının paylaşılması günümüz bölgesel, ulusal ve uluslararası sorunlara ve bu sorunların çözümüne ışık tutacağı beklenebilir.

Ayrıca din, sosyokültürel ve politik meselelerle ilgili mevcut sorunların çözümlenmesine yönelik farklı sosyal politikaların üretilmesi noktasında yeni, detaylı ve farklı verilerin ve farklı bakış açılarının, yeni yapılacak araştırmalarla sunulması önemlidir.



KAYNAKLAR

- Akdoğan, A. (2002). *Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat*. İstanbul: Rağbet.
- Akpınar, B. (2002). *Eğitim ve Tarih*. Mehmet Taşpınar (Ed.). Öğretmenlik Mesleği. Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Akşit, B., Şentürk, R., Küçükkural, Ö., Cengiz, K. (2012). *Türkiye’de Dindarlık. Sosyal Gerilimler Ekseninde İnanç ve Yaşam Biçimleri*. İstanbul: İletişim.
- Akyüz, H. (1992). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı
- Akyüz, N. (2007). *Dinin Örgütsel İklimi Dini Gruplar*. Ankara: Gündüz
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkiler*. Ankara: Dogan Basımevi
- (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pagem Akademi
- Allport, G. W. (2014). *Birey Ve Dini*. Ankara: Elis
- Alperen, A. (2003). *Sosyolojik Açından Türkiye’de İslam ve Modernleşme*. Adana: Karahan.
- Apaydın, H, Ş. (2001). *Kşilik özelliklerinin Din Tutum ve davranışlara Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aron, R. (1986). *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*. Çev. Korkmaz Alemdar. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür
- Arslan, M. (2002). Dinsel Boyutluluğun Sosyolojik Bağlamı: Faktör Analitik Bir Çalışma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 2 (4):161-186
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arslantürk, Z. (1998). *Kutsalın Dönüşü Yeni Toplum Arayışları*. İstanbul: Ayışığı Kitapları Birleşik Dağıtım
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (5):16-30.
- Aslantürk, Z. (1999). *Araştırma Metod ve Teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

- Aslantürk, Z; Amman, T. (1999). *Sosyoloji*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Ataunal, Aydoğan (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmen Yetiştirme Sorunu(1923- 1994) ve A.B.D, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulamalar ve Eğilimler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Atiker E. (1995). *Bireyselleşme ve Toplumsal Farklılaşma*. İstanbul:İ.Ü.E.F.Y.
- Aydın, A. R. (1995). *Dini İnkârın Psiko-Sosyal Nedenleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. S. (2012). *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2): 61-82
- Balcı, Ali. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A
- Baş, T. (2006). *Anket Nasıl Yapılır*. Ankara: Seçkin
- Başer, V. (1999). Çocukluğun Değişen Dünyası: Çocukluk Alt-Kültürlerinin Dönüşümü. *Tezkire Dergisi*, Üç Aylık Derleme. (16):Ç133–153.
- Başkurt, İ. (1995). *Federal Almanya’da Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Bayrak, C. (2005). *Bir Sistem Olarak Okul*. Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A
- Bayraklı, B. (1997). *İslam’da Eğitim ~Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli~*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Baysal, A. C. (1998). *Tutumlar, Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Berger, P. (1993). *Dinin Sosyal Gerçekliği*. Çev. Ali Coşkun. İstanbul: İnsan.
- Bergson, H.(2004). *Ahlak ile Dinin İki Kaynağı*. Çev. Mukadder Yakupoğlu. Ankara: Doğu Batı
- Berkes, N. (1978). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: : Milli Eğitim Bakanlığı
- Bircan, İ., Sefunç, M. (2003). *Eğitimin Yönetmelik Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara:Anı
- Bolay, S. H. (1996). *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Bostancı, N. (2002). *Toplum ve Kültür. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.

- Buyruk, H. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye’de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün Mü? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 12(47): 96-123
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A
- Çapçioğlu, İ. (2008). *Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Celken, H. Y. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ceylan H. H. (1990). *Cumhuriyet Dönemi Din-Devlet İlişkileri II. Cilt*. İstanbul: Risale
- Coşkun, A. (2005). *Sosyal Değişme ve Dini Normlar*. İstanbul: Dem.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çarkoğlu, A., Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de Din, Toplum ve Siyaset*. İstanbul: Tesev
- Çelebi, A. (2002). *Toplum ve Siyaset. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.
- Çelik, V. (2002). *Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Ve Yönetim Yapısı*. Mehmet Taşpınar (Ed.). Öğretmenlik Mesleği. Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Çeliköz, N. (2004). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil
- Çelikten, M., Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15): 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19): 207-237
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(1):125-131.
- Çoklar, A. N. (2010). *Ailede Dönüşümler*. Ferhat Odabaşı (Ed.). Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler (185-208). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Dağcı, A., Kartopu, S. (2014). Meslekî Tükenmişlik İle Dindarlık Eğilimi Arasındaki İlişki Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(8):365-383.
- DİB (2014). <http://www.diyenet.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136> (04.07.2015)
- Dikici, A (2002). *Eğitim ve Toplum*. Mehmet Taşpınar (Ed.). Öğretmenlik Mesleği. Ankara. Nobel.

- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 30 (1), 1-26.
- Doğan, İ. (2002) *Eğitimin Sosyal Temelleri*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik mesleğine Giriş. Ankara: Pagem A.
- (2002). *Eğitimin Sosyal (Toplumsal) Temelleri*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pagem A
- (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi Ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pagem A
- (2004). *Toplum ve Eğitim*. Ankara: Pegem A
- Doğan, Ş. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dönmez, B. (2002) *Bir Eğitim Kurumu Olarak Okul*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik mesleğine Giriş. Ankara: Pagem A.
- Dönmezer, S. (1982). *Sosyoloji*. Ankara: Savaş
- (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta.
- Duman, Tayyip (1991). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. İstanbul: Araştırma-İnceleme Dizisi
- Durmuş, Ç., Okutan, M. (2002) *Eğitimin Hukuksal Temelleri*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik mesleğine Giriş. (ss. 237-266). Ankara: Pagem A.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştiriminin Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*. (60).
- Ebû'l-Hasan Ali b. İsmail el-Eş'ârî, (1980). *Makalâtü'l-İslâmiyyin ve İhtilâfu'l-Musâllîn, C.I* Beyrut: Beyrut
- Engin, R. (2004). *Tarsus'ta Dini Hayat*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Er, İ. (1998). *Din Sosyolojisi*. Ankara: Akçağ.
- (1998). Sosyal Bilimlerde ve İslam'da Din Anlayışı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (7). 7.s:1-12
- Erdem, S. (1992). *Liseler Din Psikoloji Ders Kitabı*. İstanbul: Fil.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Alkım.

- Erdiç, Ş. (2012). *Din Görevlilerinin Sosyoekonomik ve Kültürel Tabanı*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ., Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak
- Ergüneş, Y.(2002). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Yapısı*. (Ed.) Yüksel Özden. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pagem Akademi
- Erişti, B. (2010). *Eğitimde Dönüşümler*. Ferhat Odabaşı(Ed.). Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler (ss. 1-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Erkan, E. (2004). *Harran Üniversitesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Yaşayışı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Eroğlu, H. (1987). Modern Eğitim İlkesi Olarak Eğitim Birliği ve Yanlış Uygulamalar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Sayı 10 Cilt IV
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar. *Akademik Bakış*. Cilt 5 Sayı 9:109-122
- Esen, Y. (2004) .*Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Rollerine İlskin Değerlendirmeler*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve Sosyal Değişme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1), ss. 125
- Eskicumalı, A. (2002) *Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pagem A.
- Fığlalı, E. R. (1985). *Çağımızda İtikadi İslam Mezhepleri Tarihi*. İstanbul: Selçuk
- Frayer, H. (2012). *Sosyoloji Kuramları Tarihi*. Çev. Tahir Çağatay. Ankara: Doğu Batı
- (2013). *Din Sosyolojisi*. Çev. Turgut Kalpsüz. Ankara: Doğu Batı
- Gök, F. (2003). Hizmet Öncesi ve Hizmetiçi Öğretmen Yetiştirme. *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu Kitabı*. Ankara: Egitim-Sen
- Gökçe, B. (2004). *Türkiye'nin Toplumsal yapısı ve Toplumsal Kurumlar*. Ankara: Savaş Kitap
- Göle, N. (2005). *Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı*. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba (Ed.). Türkiye’de Modernleşme Ve Ulusal Kimlik (ss. 70-81). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt

- Gömlüksiz M.N. (2002). *Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri*. Mehmet Taşpınar (Ed.). Öğretmenlik Mesleği. Elazığ: Nobel
- Gözütok, D. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Fatma Varış (Ed.). Konya: Atlas
- Grint, K. (1998). *Çalışma Sosyolojisi*. Çev. Veysel Bozkurt, Burcu Çekmece, Selda Gökten. İstanbul: Alfa
- Gülalapa, H. (2005). *Türkiye’de Modernleşme Politikaları ve İslamcı Siyaset*. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba (Ed.). Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik (ss. 43-53). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Günay, Ü. (1982). Din ve Toplumsal Farklılaşma. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (5): 71-86
- (1986). Modern Sanayi Topluluklarında Din:I. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi*. (3): 41-88
- (1987). Modern Sanayi Topluluklarında Din: II. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (4): 29-58
- (1997).Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Din. *Türk Yurdu Dergisi* 17(116-117) : 80-89.
- (1999). *Erzurum Ve Çevre Köylerinde Dini Hayat*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı,
- (1999). *Toplumsal Değişme Tasavvuf Tarikatlar ve Türkiye*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi
- (2014) *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan
- Gündüz, H.B.(2005) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Öğreti-Pegem Akademi
- Güven, İ. (2001) Öğretmen Yetistirmenin Uluslararası Boyutu: 45.UNESCO Uluslararası Eğitim Kongresi. *Milli Eğitim Dergisi* sayı:150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/guven.htm (28.06.2015)
- Güven, K. (2005). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Musa Gürsel, Muhsin Hesapçıoğlu.(Ed.) Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss.111-132) Ankara: Eğitim Kitabevi
- Hançerlioğlu, O. (1986). *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası Ve Felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 29, Sayfa: 121-138

- Hoşgörür, V. (2005). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 101-122). Ankara: Pagem A
- Hökelekli, H. (2001). *Din Psikolojisi*, Ankara Türkiye Diyanet Vakfı
- <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c13/c130014.pdf> (19.07.2015). “fitrat”. İslam Ansiklopedisi. 13: 47-48
- http://www.milliegitimhaber.com/wp-content/uploads/2015/06/screenshot-www.egitimbirsen.org_tr-2015-05-29-03-24-02.png (18.08.2015)
- İbn Manzûr,(1410/1990). *Lisânu'l-Arab*. I. Beyrut : Beyrut
- İbn-i Haldun. (1990). *Mukaddime*. Çev. Zakir Kadiri Ugan. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı
- Kabakçı, I. (2010). *Mesleki Gelişimde Dönüşümler*. Ferhat Odabaşı (Ed.). Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan Ve İnsanlar*. İstanbul: Beta Basın Dağıtım.
- Kalaycıoğlu, S. (2002). *Toplumsal Tabakalaşma. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.
- Karakütük, K. (2003). *Eğitimin Ekonomik Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 143 - 181). Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Karavaşin, H. (2008). Din Sosyolojisinde Dindarlığın Ölçülmesi Problemi Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi XLIX*, (I): 191-200.
- Kaya, M. (1998). *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. Samsun: Etüt.
- Kaya, Y. K. (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara: Müve Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2005). *Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pagem A.
- Kehrer, G. (1992). *Din Sosyolojisi*. Çev. Semahat Yüksel. İstanbul: Kubbealtı.
- Kessler, G. *Sosyolojiye Başlangıç*. Çev. Z. Fahri Fındıkoğlu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü 30. Yıl yayınları.
- Kızılçelik, S. (2011). *Sosyoloji Tarihi*. Ankara: Anı.
- Kızıloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı.
- Kirman, M. A. (2004), *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*, İstanbul:Rekabet .
- Koçer, Hasan Ali (1987). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kongar, E. (1972). *Toplumsal Değişme*. Ankara: Bilgi.

- (1985). *Toplumsal Degisme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (1999). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi.
- Konuk, O. (2002). *Toplum ve Eğitim. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.
- (2011). *Bir Sorun ve Çözüm Kaynağı Olarak Türk Eğitim Sistemi*. Mehmet Zincirkıran (Ed.). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* (ss. 383-398). Bursa: Dora Basım.
- Koştaş, M. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Dine Bakış*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Köktaş, M. E. (1993). *Türkiye'de Dini Hayat*. İstanbul: İşaret.
- (2011). *Türkiye'de Din ve Siyaset: Demokratikleşme Sürecinin Bir Problem Alanı*. Mehmet Zincirkıran (Ed.). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* (ss. 189 - 218). Bursa: Dora Basım Yayın.
- Köse, A. (1997). *Neden İslam'ı Seçiyorlar: Müslüman Olan İngilizler Üzerine Psiko-Sosyolojik Bir İnceleme*. İstanbul: Türkiye Diyanet vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Kösemihal, N. Ş. (1982). *Sosyoloji Tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Kula, M. N. (2006). Bedensel Engellilere Yönelik Tutumlar ile Dini Tutumlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İslami Araştırmalar Dergisi. Din Psikolojisi Özel Sayısı*. 19 (3):511-524.
- Kurt A. (2009). Dindarlığı Etkileyen Faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2): 1-26.
- (2002). *Toplum ve Din. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.
- (2014). *Din Sosyolojisi*. Bursa: Sentez.
- Kurtkan, A. (1974). *Genel Sosyoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü.
- Kuzudişli A., "Anlatım", www.dinibil.Com/Default.Asp?L=TR&Mid=1589 (20.02.2015).
- Laroque, P. (1993). *Sosyal Sınıflar*. Çev. Yaşar Gürbüz. İstanbul: Remzi.
- Mardin, Ş. (2005). *Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler*. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba (Ed.). *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* (ss. 54-69). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- (2014). *Din ve İdeoloji*. İstanbul: İletişim.
- Marshall, G. (2014). *Sosyoloji Sözlüğü*. Çev. Osman Akınhay,. Derya Kömürcü. Ankara: Bilim Sanat

- MEB. (1995). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme(1848-1995)*. Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası
- (2015). <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru> (07.06.2015)
- (2015). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.652.pdf> (02.06.2015)
- (2015). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (17.06.2015)
- Mehmet, D. M. (1996). *Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: İz.
- Melikoff, (1999). *Alevi-Bektaşiliğin Tarihi Kökenleri Bektaşi-Kızılbaş Bölünmesi ve Neticeleri, Tarihi ve kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler- Bektaşiler Nusayriler*. İstanbul: İsav
- Mensching, G. (2012). *Din Sosyolojisi*. Çev. Mehmet Aydın. Konya: Nüve Kültür
- Mohammadi, A., Ş. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin din Anlayışı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aslan, M. (2004) *Türk Popüler Dindarlığı*. İstanbul: Dem
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2): 341-350.
- Okumuş, E. (2003). *Toplumsal Değişme ve Din*. İstanbul: İnsan
- Onat, H. (2002). Türkiye'de İslam Mezhepleri Tarihi'nin Gelişim Sürecinde Prof. D. Ethem Ruhi Fıçlalı'nın Yeri", *Ethem Ruhi Fıçlalı'ya Armağan*. Ankara: Vadi.
- (2003). *Türkiye'de Din Anayışında Değişim Süreci*. Ankara: Ankara Okulu
- Oruc, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ozankaya, Ö. (1986). *Toplumbilim*. Ankara: Tekin
- (1995). *Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Cem
- Öcal, M. (2001). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- (2004). Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2): 81-140.

- (2008). Türkiye'de Din Eğitimi Tarihi Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 16 (12): 399-430
- Öz, S. (2013). Din, Dindarlık İlişkisi Çerçevesinde Öğretmenlerin Dini Anlayış ve Yaşayışları. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 3(3):61-77
- Özbolat, A. (2011). *Sosyal Hareketlilik ve Dini Hayatta Farklılaşma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, Y. Z. (2002). *Sosyolojide Yöntem. Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Beta.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Sosyal Değişme Karşısında Aile ve Okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2): 185-198
- Özdemir, S., Yalın, H. İ., Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi
- (2002) *Eğitimde Yeni Sistem Arayışları*. Yüksel Özden (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (ss. 269-295). Ankara: Pagem A.
- Özmen, F. (2002). *Eğitimde Okul ve Sınıf*. Mehmet Taşpınar(Ed.). Öğretmenlik Mesleği (ss. 169-191). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Öztürk, C. (2001). *Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Serdar Eğitim (223-280)
- Özveren, A. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyete Eğitim Sistemimize Tarihin Penceresinden Bir Bakış. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3): 225–236.
- Özyurt, S. (1999) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pehlivan, H. (1992). *Öğretmen Liselerinin Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pagem Akademi
- Peker H. (1993). *Din Psikolojisi*. Samsun: Sönmez
- (2000). *Din Psikolojisi*. Samsun: Aksiseda Matbaası.
- Perşembe, E. (2007). Toplumsal Değişme ve Din İlişkisi Üzerine. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2): 185-198.
- Polama, M. M. (1993). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Çev. Hayriye Erbaş. Ankara: Gündoğan.
- Sağ, V. (2013). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 27 (1): 11-25

- Sarıbay, A. Y. (1985). *Türkiye’de Modernleşme Din ve Parti Politikası, MSP Örnek Olayı*. İstanbul: Alan.
- Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sarpkata, R. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Musa Gürsel, Muhsin Hesapcıoğlu.(Ed.) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Eğitim Kitabevi
- Sayın, Ö. (1994), *Sosyolojiye Giriş*, İzmir: Akademi Kitabevi.
- Semerci, Ç. (2002). *Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma: Sorunlar Ve Yönelimler*. Mehmet Taşpınar(Ed.). Öğretmenlik Mesleği (ss. 251-267). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2003). *Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 107 - 142). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sezal. İ. (2002). *Toplum ve Aile. Sosyolojiye Giriş* (ss. 134-165). İstanbul: Beta.
- Sezen, Y. (1994). *İslam Sosyolojisine Giriş*. İstanbul: Turan Kültür Vakfı.
- (1998). *Sosyoloji Açısından Din*. İstanbul: M.Ü.İ.F.V. Yay.
- (2004). *İslam’ın Sosyolojik Yorumu*. İstanbul: İz
- Sönmez, S. (2006). Toplumsal Değişme ve Öğretmen. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13): 301-310
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 1 - 41). Ankara: Anı Yayıncılık
- (1994). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Subaşı, N. (1995). Fundamentalizm, İslam ve Hilafet. *İslami Araştırmalar Dergisi* Cilt: 8. Sayı: 3-4. s:250-262
- (2014). *Cumhuriyet’ten Günümüze Dinsel Modernleşme ve Dini Yapıların Değişimi*. Lütfi Sunar (Ed.). Türkiye’de Toplumsal Değişim (ss. 279-302). Ankara: Nobel
- Sunar, L. (2014). *Toplumsal Değişimi Açıklamak: Temel Kavram ve Kuramlar*. Ed. Lütfi Sunar. Türkiye’de Toplumsal Değişim. Ankara: Nobel
- Sunar, L., Kaya, Y. (2014). *Toplumsal Yaşamda Değerler: Modernleşme, Muhafazakarlaşma ve Kutuplaşma*. Lütfi Sunar (Ed.). Türkiye’de Toplumsal Değişim (ss. 327-360). Ankara: Nobel.
- Sümbül, M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller, *Eğitim Yönetimi*, Yıl, 2, sayı 4, s.605.

- Sünbül, A. M. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 243-276). Ankara: Pagem A
- Şahin, A. E. (2003). *Meslek ve Öğretmenlik*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 269-320). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi*. S.194. ss.132-147
- Şahin, T. (2003). *Eğitimin Teknolojik Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 183 - 208). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şentürk, R. (2008). *Türk Düşüncesinin sosyolojisi*. İstanbul: Etkileşim.
- Şerif, M, (1995). *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İnsan.
- Şerif, M., Şerif, C. W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş C.2*. Çev. Mustafa Atakay, Aysun Yavuz. İstanbul: Sosyal.
- Şimşek, S. (2009). *Din Görevlilerinin Din Anlayışına Psiko-Sosyal Bir Yaklaşım* (K. Maraş Örneği),(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- (2006) *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi
- Tan, M. (2000). *Eğitimde Kadın-Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği*. Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset içinde. Tüsiad. no: 12/290
- Taplamacıoğlu, M. (1967). *Din Sosyolojisi*. Ankara:Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
- Taş K. (2005). *Üniversite Gençliğinin Dindarlık Kriterleri*. Ankara: Alter.
- Tekin, M. (2014). *Türkiye’de Sekülerizmin Eski ve Yeni Tezahürleri*. Lütfi Sunar (Ed.). Türkiye’de Toplumsal Değişim (ss. 303-326). Ankara: Nobel.
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
- (2003). *Eğitimin Siyasal Temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin İlk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar

- Turhan, M. (1987). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
- Turner, B. S. (2012). Post-Seküler Toplumda Din. Çev. Özcan Güngör. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 12 (3): 199 -224
- Türer, A. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Detay
- Türkdoğan, O. (1977). *Köy Sosyolojisinin Temel Sorunları*, İstanbul: Dede Korkut Yayınları.
- (1995). Modernleşmenin Yeni Boyutları. *İslami Araştırmalar*. 8 (3-4): 232-249
- (1996). *Milli Kültür Modernleşme ve İslam*. İstanbul: Birleşik.
- (2003). *Türk Sosyolojisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat
- (2009). *Bilimsel Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Timaş
- Türkkahraman M. (2006). *Toplum ve Temel Toplumsal Kurumlar Sosyolojisine Giriş*. Ankara:Alp
- Ülken, H. Z. (2009). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Türkiye Ak Bankası.
- Ünsaldı, L. (2012). *Sosyoloji Tarihi*. Ankara: Pagem Akademi.
- Wach, Y. (1995). *Din Sosyolojisi*. Çev. Ünver Günay. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı
- Wallece, R. A., Wolf, A. (2013). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*. Çev. Leyla Elburuz. M. Rami Ayas. Ankara: Doğu Batı
- Weber, M. (1985). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. Çev: Zeynep Aruoba, İstanbul: Hil
- (1993). *Sosyoloji Yazıları*. Çev. Taha Parla .İstanbul: Hürriyet Vakfı
- (2005). *Sosyoloji Yazıları*. Çev. Taha Parla. İstanbul: İletişim.
- (2012). *Din Sosyolojisi*. Çev. Latif Boyacı. İstanbul: Yarn
- Yapıcı, A. (2002). Dinî Yaşayışın Farklı Görüntüleri ve Dogmatik Dindarlık. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2(2): 75-118
- (2006) Yeni Bir Dindarlık Ölçeği Ve Üniversiteli Gençlerin Dinin Etkisini Hissetme Düzeyi: *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6(1), 65-115
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yılman, M. (2005). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. (Ed.) Özcan Demirel, Zeki Kaya. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pagem Akademi

Yılmaz, S. (2007). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Din Algularının Sosyolojik Tahlili*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yurdabakan, İ. (Ocak 2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları* 6: 61-64.



EKLER

EK1: ANKET FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dini anlayış ve tutumlarını belirlemektir. Araştırma sonuçları bilimsel amaçlı olarak kullanılacağından, lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız.

Bu araştırma üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci, üçüncü bölümlerde öğretmenlerin din anlayışı ve tutumu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Anketi cevaplandırmaya başlamadan önce lütfen bölümlerin başında bulunan açıklamaları ve anketi doldurma yönergesini okuyunuz. Size uygun olan maddenin seçeneğini (x) koyarak işaretleyiniz. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Rıza KARABAĞ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D.

Din Sosyolojisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

rizakarabag@hotmail.com

BÖLÜM I

1.Cinsiyetiniz? ()Bayan () Erkek

2.Yaşınız? (lütfen yazınız).....

3. Branşınız? (lütfen yazınız).....

4. Kaç yıldır öğretmensiniz? (lütfen yazınız).....

5. Mezhebiniz? (lütfen yazınız).....

6. Eğitim düzeyiniz ()Ön Lisans () Lisans ()Yüksek lisans ()

Doktora

7.Anne ve babanızın öğrenim durumu

Anne Baba

- | | | |
|-----|-----|--------------------------------|
| () | () | Okur yazar değil |
| () | () | Okur yazar |
| () | () | İlkokul mezunu |
| () | () | Ortaokul mezunu |
| () | () | Lise ve dengi okul mezunu |
| () | () | Fakülte veya yüksekokul mezunu |

8.Bitirdiğiniz lisenin türü nedir?

- Genel Lise Mesleki - Teknik Lise Özel Lise/Kolej
İmam Hatip Lisesi

9. Şu andaki ekonomik durumunuz aşağıdaki şıklardan hangisine en uygundur.

- 2000-3000 TL 3001-4000 TL 4001-5000 TL 5001
üstü TL

10. Üniversite öğreniminden önce, en uzun süreyle hangi yerleşim bölgesinde yaşadınız?

- Köy Kasaba İlçe İl

11. Herhangi bir sendikaya üye misiniz? Üye iseniz sendikanız?

- Üye değilim Eğitim Sen Türk Eğitim Sen
Eğitim Bir Sen
 Aktif Eğitim Sen Diğer (lütfen yazınız).....

12.Eş seçiminde, dindarlık sizce hangi derecede önemlidir?

- Hiç Az Orta çok Pek çok

13.Medeni Durumunuz?

- Bekar Evli Diğer.....

14. Aşağıdakilerden hangisi sizin nikâh konusundaki düşüncenizi yansıtmaktadır?

- Sadece resmi nikâh yeterli Hem resmi, hem de dini nikâh olmalı
 Sadece dini nikâh yeterli Diğer.....

15.Kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- Liberal Muhafazakâr Sosyal demokrat Milliyetçi/
ülkücü
 Milliyetçi Muhafazakâr Diğer (lütfen
belirtiniz).....

16.Dini konulara ilgi duyar mısınız? Evet Hayır

17.Anne ve babanızı dini inanış ve yaşayış bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

Anne Baba

- Dinle ilgisi yok
 Dinle az ilgili
 Orta derecede dindar
 Çok Dindar
 Başka (lütfen belirtiniz).....

BÖLÜM II

18. Dini bilgilerinizi aşağıdakilerden hangisi ne derece etkilemiştir?	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Pek çok(5)
Ailem					
Ortaokul ve lisedeki din dersi öğretmenleri					
Kur'an kursları (yaz kursları)					
Televizyon ve radyo programları					
Okuduğum dini yayınlar					
Katıldığım dini sohbet, cemaat, konferans vb					
Diğer (belirtiniz)					

19. Aşağıdaki ifadelerden durumunuza en uygun olanını işaretleyiniz.	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Pek çok(5)
Sadaka veririm					
Cenaze merasimlerine katılırım					
Kutsal gün ve gecelerinde ibadet ederim					
Kadınların başlarını örtmelerini isterim					
Dua ederim					
Sünnet ve evlilik törenlerinde kuran ve mevlit okuturum					

20. Aşağıdaki ifadelerden sizin ibadet durumunuza en uygun olanını işaretleyiniz.	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Pek çok(5)
Günde beş vakit namaz kılarım					
Cuma namazı kılarım					
Bayram namazı kılarım					
Ramazın Orucu Tutarım					
Beş vakit namazın yanında nafile namazda kılarım					

21. Aşağıdaki ifadelerden durumunuza en uygun olanını işaretleyiniz.	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Pek çok(5)
Milliyetçi görüşü benimseyen bir partiye oy vermek gerekir.					
Sosyal demokrat değerlere önem veren bir partiye oy vermek gerekir.					
Sadece dine önem veren bir partiye oy vermek gerekir.					
Mili ve muhafazakâr görüşü benimseyen bir partiye oy vermek gerekir.					
Sosyal ve ekonomik programına güvendiğim partiye oy veririm.					
Oy kullanmıyorum.					
Diğer (belirtiniz)					

BÖLÜM III

Aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
22. Allah vardır ve birdir.	1	2	3	4	5
23. Ölümden sonra dirilme gerçektir ve ahiret hayatı vardır.	1	2	3	4	5
24. Kur'an Allah tarafından gönderilmiştir.	1	2	3	4	5
25. Kur'an'ın bildirdiği her şey doğrudur.	1	2	3	4	5
26. Allah'a inanıp iyi işler yapanlar cennete, Allah'a inanmayıp kötü davranışta bulunanlar cehenneme gidecektir.	1	2	3	4	5
27. Her şeyi yaratan ve idare eden Allah'tır. Fakat insan kendisi iyi veya kötü yönü seçer ve bundan da ahirette sorumlu olur.	1	2	3	4	5
28. Yaptığımız iyi ve kötü davranışlar melekler tarafından yazılmaktadır.	1	2	3	4	5
29. Maddi imkanları iyi olan her Müslüman zekâtını vermelidir.	1	2	3	4	5
30. Maddi imkanları iyi olan her Müslüman, ömründe bir kere hacca gitmelidir.	1	2	3	4	5
31. Maddi imkanları iyi olan her Müslüman kurban kesmelidir.	1	2	3	4	5
32. Maddi imkanları iyi, olsan her Müslüman fitre vermelidir.	1	2	3	4	5
33. İnsanlar, maddi imkanları ölçüsünde fakirlere düzenli şekilde yardım etmelidirler.	1	2	3	4	5
34. Dinin gereklerini yerine getirmemek, inanç eksikliğidir.	1	2	3	4	5
35. Evlilik dışı cinsel ilişki günahtır.	1	2	3	4	5
36. Din, insanı, içki, kumar, uyuşturucu vb. kötü alışkanlıklardan korur.	1	2	3	4	5
37. Eski âlimlerimiz, dini konularda, gerekli açıklamaları yapmışlardır, yeni yorumlara gerek yoktur.	1	2	3	4	5
38. Din, günümüzde yeniden önem kazanmaktadır.	1	2	3	4	5

39. Din, savaş, deprem vb. durumlarda toplumsal birliği sağlamada önemli bir etkidir.	1	2	3	4	5
40. Maddi imkânlar, insan mutluluğunu sağlayan faktörlerden sadece bir tanesidir.	1	2	3	4	5
41. Cami, Müslüman bir toplumda merkezi bir öneme sahiptir.	1	2	3	4	5
42. Toplu ibadetlere katılmaktan haz duyarım.(Teravîh namazı, kandil gecelerinde camiye gitmek vb.)	1	2	3	4	5
43. Dindar bir insana daha çok güvenirim.	1	2	3	4	5
44. İnsanlar, inandıkları için başlarını örterler.	1	2	3	4	5
45. Türkiye, AB'ye girerse, dinimiz açısından zararlı olur.	1	2	3	4	5
46. Türkiye, AB'ye girerse, aile yapımız bozulur.	1	2	3	4	5
47. Cennet ve cehennem diye bir şey yoktur.	1	2	3	4	5
48. Kader veya alın yazısı diye bir şey yoktur, insan her şeyi kendisi belirler.	1	2	3	4	5
49. Tanrıya yaklaşmak için ibadet şart değil, önemli olan kalp temizliğidir.	1	2	3	4	5
50. Allah'a inanmayan bir insan da günlük hayatta mutlu bir insan olabilir.	1	2	3	4	5
51. Bir dine inanma ihtiyacı, insanların cehalet ve irade zayıflığından kaynaklanmaktadır.	1	2	3	4	5
52. Her gün ibadete ayrılacak zamanın daha faydalı bir işte kullanılması (hastalara, fakirlere yardım vb. daha faydalıdır.	1	2	3	4	5
53. Allah'ın emrettiği her şey (oruç tutmak, sadaka vermek...vb.)insanın sağlık ve mutluluğu içindir.	1	2	3	4	5
54. İnsanlar, maddi imkânları ölçüsünde mutlu veya mutsuz olurlar.	1	2	3	4	5
55. Ahlaklı bir insan olmak için, dindar bir insan olmak şart değildir.	1	2	3	4	5
56. Bir Müslüman içki içebilir.	1	2	3	4	5
57. Din, bilim karşısında gittikçe önemini yitirmektedir.	1	2	3	4	5
58. Oruç tutmak, akşama kadar aç kalmanın başka bir ismidir.	1	2	3	4	5

59. Dua etmek, sadece insanın kendisini psikolojik olarak tatmin etmesidir.	1	2	3	4	5
60. Türkiye örneğinde olduğu gibi, hem Müslüman hem de laik olmak, diğer Müslüman ülkeler tarafından da model olarak alınmalıdır.	1	2	3	4	5
61. Dindar insanlar, dini kendi çıkarlarına alet etmektedirler.	1	2	3	4	5
62. Sabah ezanları, yüksek sesle okunarak insanlar rahatsız edilmemeli.	1	2	3	4	5
63. Müslüman bir erkek veya kadın, ateist birisiyle evlenebilir.	1	2	3	4	5
64. Din, insanı pasifleştirmektedir.	1	2	3	4	5
65. İnsanlar, öldükten sonra, başka bir insanın bedeninde tekrar dünyaya gelebilirler.	1	2	3	4	5

EK 2: MÜLAKAT SORULARI

Cinsiyetiniz? a) Bayan b)Erkek

Branşınız ? lütfen yazınız.....

1. Sizce bayanların mı dini tutumları daha yüksektir, yoksa erkeklerin mi? Neden?
2. Üniversitedeki öğrencilik döneminizde veya öğretmen olarak görev yaptığınız dönemde branşınızla ilgili dine yaklaştıran veya dinden uzaklaştıran bir tecrübe yaşadınız mı? Sizce branşın dini tutumlara olumlu veya olumsuz bir etkisi var mıdır?
3. Eş seçiminde dindarlık sizce önemli midir? Neden?
4. Dine bağlılık ve dindarlık konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Kendinizi dindar olarak görüyorsanız dindarlığınızın oluşmasında aile, okul, yetiştiğiniz çevre ve arkadaş çevrenizin etkisi oldu mu? Olduysa en çok hangisinin etkisi oldu? Ne boyutta.
5. Anne babanızın dini bilgi düzeyi veya dindarlık dereceleri, sizin dine yakın ya da uzak olmanıza etkisi oldu mu? Olduysa ne derece oldu? Bu konuda dine yaklaştıran ya da uzaklaştıran bir tecrübe yaşadınız mı?
6. Eğer evli iseniz; bekarlığınızda mı dini yaşantınızı daha yoğun yaşadınız, yoksa evliliğinizde mi daha çok yaşıyorsunuz? Sizce evli olmanız dini yaşantınızı olumlu ya da olumsuz yönde etkiliyor mu? Ne boyutta?

EK 3:ANKET KULLANIM İZNİ

Kime: sahindogan@karatekin.edu.tr

15.05.2015

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Merhabalar Sayın Hocam.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarımda Görev Yapan Öğretmenlerin Din Anlayışı (Merzifon Örneği)" isimli tez çalışmam için " İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları (Ankara Örneği)" adlı doktora tezinizde kullandığınız din anlayışının oluşmasına etki eden faktörler ve onların belirlenmesini ölçen liberal dini tutum ve geleneksel dini tutum olmak üzere iki faktörden oluşan "Dini Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılar sunarım.

Rıza KARABAĞ

Kime: rıza KARABAĞ

23.05.2015

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Rıza Bey," İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dini Tutumları (Ankara Örneği)" adlı doktora tezimde kullandığım liberal dini tutum ve geleneksel dini tutum olmak üzere iki faktörden oluşan "Dini Tutum Ölçeği"ni referans vermek kaydıyla kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

Yrd. Doç. Dr. Şahin DOĞAN

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

EDEBİYAT FAKÜLTESİ,SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ

cep: 0505 489 93 54

email:sahindogan@karatekin.edu.tr, sahindogan06@gmail.com

EK 4:AMASYA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.5156425
Konu: Anket Uygulaması

18.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Merzifon İlçe Millî Eğt. Müd.nün 08/05/2015 tarih ve 44-4802795 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Rıza KARABAĞ tarafından, Yrd.Doç.Dr. Selçuk KIRTEPE danışmanlığında hazırlanmış olduğu "İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin din anlayışı" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Merzifon İlçesi sınırlarında ilköğretim okulları ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulamak için izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce yapılan inceleme sonucunda ekteki anketin, Müdürlüğümüze bağlı Merzifon ilçesindeki ilköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, Okul Yönetiminin bilgisinde ve eğitim - öğretimi aksatmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarımızı arz ederim

Ali BAHÇIVAN
Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı V.

OLUR
18.05.2015

Abdullah KODEK
Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

Merzifon İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün Yazısı ve ekleri (1 Ad. 7 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Rıza Karabağ

Doğum Yeri ve Tarihi: Beyazıt 05.01.1967

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri
Anabilim Dalı Sosyoloji Bilim Dalı

Yabancı Dili: Arapça, İngilizce

İş Deneyimi: 05.01.1967 yılında Merzifon /Beyazıt 'da doğdu. İlkokulu, Beyazıt İlkokulunda Ortaokul ve Lise öğrenimini ise Merzifon İHL' de tamamladı. 1990 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesini bitirdi. 1991 yılının Ekim ayında Rize Hasan Sağır Ortaokulunda Din Kültür ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak göreve başladı ve üç yıl çalıştı. 1994 yılının Ekim ayında AMASYA/Merzifon Cumhuriyet Ortaokuluna atandı. Merzifon'da Şehit Polis Halim Çalkan İlköğretim Okulu, Şehit Polis Muzaffer Öztaş İlköğretim Okulu ve Gazi İlköğretim Okulu vb okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak çalıştı. 2010- 2013 yılları arası Şehit Polis Halim Çalkan İlköğretim Okulunda müdür yardımcısı olarak görev yaptı. 04.10.2013'de Merzifon Sevinç –Orhan Erzengin Özel Eğitim İlkokulu ve Ortaokuluna okul müdürü olarak atandı. 29.08.2014'de Şehit Polis Halim Çalkan İlkokuluna müdür yardımcılığı görevine döndü. Halen bu görevine devam etmektedir.

İletişim: 536-2266527

E-Posta Adresi: rizakarabag@hotmail.com