

# Eskiyeni

Din Eğitimi Özel Sayısı / Special issue of Religious Education



# Eskiyeni

# Eskiyeni

ISSN: 1306-6218 e-ISSN: 2636-8536

www.dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni

Sayı/Issue: 45 (Din Eğitimi Özel Sayısı/Special issue of Religious Education)

## Yayıncı/Publisher

Anadolu İlahiyat Akademisi *Anatolian  
Theological Academy adına/on behalf of*

Tuncer Namlı

tuncer\_namli@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1230-5568

## Yazı İşleri Müdürü/Managing Editor

Nihat Koçak

Anadolu İlahiyat Akademisi

*Anatolian Theological Academy*

nihatkcck@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8251-4501

## Editör/Editor

Dr. Abdullah Demir

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İslami İlimler Fakültesi

*Ankara Yıldırım Beyazıt University*

*Faculty of Islamic Sciences*

Ankara/TURKEY

abdemir@ybu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7825-6573

## Editör Yardımcısı/Editorial Assistant

Tevfik Aksoy

tevfik\_aksoy@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9199-5610

## Editör Yardımcısı/Editorial Assistant

Hümeyra Sevgülü Hacıibrahimoğlu

meyrasvgl@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7841-0665

## Veri Girişi/Data Entry

Abdullah Yasir Can

Fatıma Zehra Selvi

## Sosyal Medya/Social Media

Kevser Ünlü

## Tasarım/Design

FCR Yayın Reklam

Tel: +90 312.310 08 60

## E-Yayın/Electronic Publication

20 Eylül/September 2021

<https://dergipark.org.tr/en/pub/eskiyeni>

## Yönetim Yer /Executive Office

Hacı Bayram Mh. Boyacılar Sk. No: 14/2

Ulus-Altındağ/ANKARA

Tel: (+90 312.311 88 00 pbx)

Faks: (+90 312.311 47 89)

e-mail: [eskiyenidergi@gmail.com](mailto:eskiyenidergi@gmail.com)

[www.anilakademi.com](http://www.anilakademi.com)

## Dizinlenme Bilgileri/Indexing

ULAKBİM TR Dizin/Turkish National Database (Kabul/Accepted: 24/10/2019 - Sayı/Issue: 36)

MLA International Bibliography (Kabul/Accepted: 16/06/2020 - Sayı/Issue: 41)

EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (Kabul/Accepted: 08.02.2021 - Sayı/Issue: 43)

CEEOL: Central and Eastern European Online Library (Kabul/Accepted: 01/01/2013 - Sayı/Issue: 26)

## Alan Editörleri/Section Editors

### Arap Dili/Arabic Language

Doç. Dr. Murat Özcan  
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
*Ankara Hacı Bayram Veli University*  
*Faculty of Letters*  
Ankara/Turkey  
mozcan58@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7003-1504

### İngilizce/English

Doç. Dr. Mehmet Ata Az  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Ankara Yıldırım Beyazıt University*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
ata@ybu.edu.tr  
ORCID: 00 00-0002-8844-8875

### Felsefe/Philosophy

Doç. Dr. Mehmet Murat Karakaya  
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Social Sciences University of Ankara*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
karakayamehmetmurat@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-2196-6456

### Mantık/Logic

Arş. Gör. Muhammet Çelik  
Sosyal Bilimler Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Social Sciences University of Ankara*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
mmcelik@ankara.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4664-2300

### Eğitim/Education

Dr. İshak Tekin  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi  
*Eskişehir Osmangazi University*  
*Faculty of Divinity*  
Eskişehir/Turkey  
ishaktekin05@gmail.com  
ORCID: 000-0002-3850-5691

### Tarih/History

Dr. İlyas Uçar  
Amasya Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi  
*Amasya University*  
*Faculty of Divinity*  
Amasya/Turkey  
ilyasucar@gmail.com  
ORCID: 000-0002-7125-8995

### Tasavvuf/Mysticism

Arş. Gör. Büşra Betül Pınar  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Ankara Yıldırım Beyazıt University*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
busrabetulpınar@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-0217-8163

### Tefsir/Tafsir

Arş. Gör. Esra Erdoğan Şamlıoğlu  
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Social Sciences University of Ankara*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
esra.erdogansamlioglu@asbu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-2863-8797

**Tefsir/Tafsir**

Dr. Ayşe Uzun  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Ankara Yıldırım Beyazıt University*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
a.uzun@ybu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5359-6827

**Sosyoloji/Sociology**

Arş. Gör. Fatmanur Dikmen  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi  
*Zonguldak Bülent Ecevit University*  
*Faculty of Divinity*  
Zonguldak/Turkey  
fnur227@gmail.com  
ORCID: 000-0001-9399-8831

**Psikoloji/Psychology**

Arş. Gör. Fatma Nur Bedir  
Hitit Üniversitesi  
İlahiyat Fakültesi  
*Hitit University*  
*Faculty of Divinity*  
Çorum/Turkey  
fnurbedir@hotmail.com  
ORCID: 0000-0003-4455-1691

**Edebiyat/Literature**

Arş. Gör. Dr. Hüseyin ŞİRA  
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Ankara Yıldırım Beyazıt University*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Ankara/Turkey  
tosyevi@mynet.com  
ORCID: 0000-0002-7690-2217

**İslam Hukuku/Islamic Law**

Araş. Gör. Tuğba Gül  
Abdullah Gül Üniversitesi  
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi  
*Abdullah Gül University*  
*Humanities and Social Sciences*  
Kayseri/Turkey  
tuğba.d.gul@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-6766-2514

**Hadis/Hadith**

Arş. Gör. Sümeyye Şehide CAN  
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Social Sciences University of Ankara*  
*Faculty of Islamic Studies*  
Ankara/Turkey  
sumeyyesehide.can@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-0844-6587

**Kelam**

Arş. Gör. Serkan Çetin  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
İslami İlimler Fakültesi  
*Niğde Ömer Halisdemir University*  
*Faculty of Islamic Sciences*  
Niğde/Turkey  
serkancetin505@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-2476-6882

## Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ömer Özsoy  
Goethe Ü./Goethe Univ.  
GERMANY  
ORCID: 0000-0001-8223-7009

Prof. Dr. Kadir Canatan  
İstanbul Sabahattin Zaim Ü.  
İstanbul Sabahattin Zaim Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-5098-5205

Prof. Dr. Ali Osman Kurt  
Ankara Sosyal Bilimler Ü.  
Social Sciences Univ. of Ankara  
TURKEY  
ORCID: 0000-0003-1459-7832

Prof. Dr. Gürbüz Deniz  
Ankara Ü./Ankara Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-9651-9645

Prof. Dr. İhsan Toker  
Ankara Ü./Ankara Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-9033-9910

Prof. Dr. Müfit Selim Saruhan  
Ankara Ü./Ankara Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-8065-3156

Prof. Dr. Murat Demirkol  
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.  
Ankara Yıldırım Beyazıt Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-1770-4288

Dr. Abdullah Demir  
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.  
Ankara Yıldırım Beyazıt Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-7825-6573

Prof. Dr. Almir Pramenkovic  
Fakultet za islamske studije  
Faculty of Islamic Studies  
SERBIA  
ORCID: 0000-0003-3669-0886

Doç. Dr. Anar Gafarov  
Azerbaycan Milli İlimler Akd.  
Felsefe Enstitüsü  
Azerbaycan İlahiyat Enstitüsü  
Azerbaijan National Academy of  
Sciences Philosophical Institute  
Azerbaijan Theological Institute  
AZERBAIJAN  
ORCID: 0000-0002-3113-1287

Prof. Dr. Süleyman DOĞANAY  
Erciyes Ü.  
Erciyes Univ. TURKEY  
ORCID: 0000-0003-3026-0922

## Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Adnan Demircan  
İstanbul Ü./İstanbul Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-9290-0780

Prof. Dr. Ali Bardakoğlu  
KURAMER TURKEY  
ORCID: 0000-0002-5839-145X

Prof. Dr. Fuat Aydın  
Sakarya Ü./Sakarya Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-5779-7741

Prof. Dr. Hicabi Kırılancı  
Ankara Ü./Ankara Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-6273-5342

Prof. Dr. İsmail Çalışkan  
Ankara Ü./Ankara Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0003-2899-9111

Prof. Dr. Mahmut Aydın  
Samsun Ü./Samsun Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-1358-1022

Prof. Dr. Mehmet Evkuran  
Hitit Ü./Hitit Univ. TURKEY  
ORCID: 0000-0001-8616-111X

Doç. Dr. Hatice Toksöz  
Süleyman Demirel Ü.  
Süleyman Demirel Univ. TURKEY  
ORCID: 0000-0002-0459-3152

Doç. Dr. Yusuf Şen  
Bayburt Ü./Bayburt Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-6795-0161

Prof. Dr. Süleyman Akyürek  
Erciyes Ü./Erciyes Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-8427-5030

Prof. Dr. Mustafa Ertürk  
İstanbul Ü./İstanbul Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-4424-0327

Doç. Dr. Erdinç Doğru  
Gazi Ü./Gazi Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0002-1601-8008

Doç. Dr. Hamdi Kızılar  
Karabük Ü./Karabük Univ.  
TURKEY  
ORCID: 0000-0001-9131-1645

*Eskiyeni*, **Anadolu İlahiyat Akademisi** tarafından yayımlanmaktadır.  
*Eskiyeni is published by Anatolian Theological Academy, Ankara/Turkey.*

*Eskiyeni*, yılda iki kez yayımlanan (20 Mart- 20 Eylül) hakemli bir dergidir  
*Eskiyeni is a peer-reviewed academic journal issued twice a year (20 March - 20 September).*

*Eskiyeni*; Din, Felsefe, Tarih öncelikli olmak üzere Sosyal ve Beşerî Bilimler alanlarında yapılan akademik çalışmaları yayımlar.  
*Eskiyeni; publishes academic studies primarily in the fields of Religion, Philosophy, History and Social Sciences.*

*Eskiyeni* yazarlardan makale değerlendirme ve yayım süreci için herhangi bir ücret talep etmez.  
*Eskiyeni does not charge any article submission, processing charges, and printing charges from the authors.*

*Eskiyeni*'ye yayınlanmak üzere gönderilen makaleler, ez iki dış hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik değerlendirmesine tabi tutulur.  
*Eskiyeni uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers.*

Matbu dergiye, abonelik ile erişilebilmektedir. Online dergi açık erişimdir (CC BY NC).  
*A Printed version of Eskiyeni can be accessed by subscription. The Electronic version of Eskiyeni is Open Access (CC BY NC).*

OAI: <https://dergipark.org.tr/api/public/oai/eskiyeni/>  
LOCKSS: <http://dergipark.gov.tr/eskiyeni/lockss-manifest>

Abonelik (2 Sayı): 80,00 TL (Şahıs)- Kurumlar: 100,00 TL-Yurt Dışı: 30,00 EURO  
*Individual Subscription (2 Issues): 80,00 TL - Institutional Subscription: 100,00 TL - 30,00 EURO Account Information: Anadolu İlahiyat Akademisi, IBAN: TR70002030000202729700000*

# Eskiyeni

ISSN: 1306-6218 e-ISSN: 2636-8536

www.dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni

Sayı/Issue: 45 (Din Eğitimi Özel Sayısı/Special issue of Religious Education)

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

### Editörden/From the Editor

**Eskiyeni:** Sayı/Issue: 45 (Din Eğitimi Özel Sayısı/Special issue of Religious Education)

*The Latest Issue of Eskiyeini: Issue 45*

Abdullah Demir ----- 691-692

### Araştırma Makaleleri/Research Articles

**Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği**

*An Analysis of the Metaphoric Perceptions of Higher Education Students Regarding the Concept of 'Distance Education': An Example from Kilis 7 Aralık University, Faculty of Islamic Sciences*

Ali Güngör ----- 693-717

**Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ile Tükenmişlik Düzeyleri**

*Levels of Professional Attitude and Burnout of Religious Educators and Teachers*

Süleyman Abanoz ----- 719-751

**Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları**

*Understanding of Knowledge and Religious Knowledge of Religious Education Teachers*

Cemal Tosun - Gülşen Sayın ----- 753-779

**Bilişim Çağında 'Gençlik, Din ve Değer' Konularını Ele Alan Makaleler Üzerine Bir İnceleme**

*A Review on Articles Relating to 'Youth, Religion and Value' in the Information Age*

Fatma Kurttekin ----- 781-795

**İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki**

*The Relation Between Theology Students' Attitude Towards Teaching Profession and The Occupational Anxiety Levels*

İrfan Erdoğan ----- 797-818

**İmam Hatip Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri**

*Leadership Competencies of the Imam Hatip School Administrators*

Şefika Şule Erçetin - Şuay Nilhan Açıkalin - Zeynep Olgun ----- 819-841



**Din Görevlilerine Göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocukların Din Eğitimi: Sivas İli Örneği**  
*Religious Education of Children Staying in Child/Love Houses According to Religious Officials: The Case of Sivas Province*  
Rukiye Gögen ----- 843-873

**Eskiyeni Yayın İlkeleri ve Makale Değerlendirme Süreci**  
*The Publication Principles and Article Evaluation Process of Eskiyeni* ----- 875-878

## EDİTÖRDEN

### *Din Eğitimi Araştırmaları Özel Sayısı*

Kıymetli Okurlar,

Söz verdiğimiz üzere 20 Eylül 2021 00:16 itibari ile Eskiye'nin Din Eğitimi Araştırmaları Özel Sayısı'nı sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayının hazırlığı altı ay sürdü (Nisan 2021 – Eylül 2021). Dergimize, bilim insanlarından gelen çalışmaların her biri, öncelikle Eskiye'nin yayın ilkeleri çerçevesinde ön değerlendirmeye tabi tutuldu. Bu ilk aşamada her bir çalışmanın başlık, özet ve anahtar kavramları ile dipnot ve kaynakçası, akademik yazıma ve İSNAD Atıf Sistemi'ne uygunluk açısından incelendi. Bu aşamayı geçen çalışmalar, intihal tespit programı ve editör kontrolü ile yayın etiğine uygunluk açısından kontrol edildi. Eskiye'nin yayın etiği politikasına katkı sağlaması amacıyla her bir makale, Turnitin intihali engelleme programında tarandı. Tarama sonucu %15'ten fazla benzerlik içeren çalışmalar, yazarlarına iade edildi. Ön inceleme ve intihal taraması aşamasını geçen çalışmalar, çift taraflı kör hakemlik sistemi çerçevesinde hakem değerlendirmesine sunuldu. Hakem ve yayın kurulu süreci sonunda 7 makale değerlendirme aşamasını geçerek sizlerle buluştu.

Din Eğitimi Araştırmaları Özel Sayısı'na Ali Güngör “Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Uzaktan Eğitim’ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği”, Süleyman Abanoz “Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ile Tükenmişlik Düzeyleri”, Cemal Tosun - Gülşen Sayın “Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları” Fatma Kurttekin “Bilişim Çağında ‘Gençlik, Din ve Değer’ Konularını Ele Alan Makaleler Üzerine Bir İnceleme”, İrfan Erdoğan “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki”, Şefika Şule Erçetin - Şuay Nilhan Açıkalin - Zeynep Olgun “İmam Hatip Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri” ve Rukiye Gögen “Din Görevlilerine Göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocukların Din Eğitimi: Sivas İli Örneği” adlı araştırma makaleleri ile katkı sağladı.

Dergimiz, 01/01/2013 tarihinden itibaren Central and Eastern European Online Library (CEEOL) tarafından taranmaktadır. MLA International Bibliography kapsamına ise 2020 yılında yayımladığımız 41. sayımızdan itibaren alınmıştır. 24/10/2019 tarihinde ise ULAKBİM TR Dizin tarafından taranmaya kabul edilerek 2018 yılında yayımlanan 36. sayımızdan itibaren dizine eklenmiştir. Eskiye'nin, 08/02/2021 tarihinde EBSCO ile imzalan kabul sözleşmesi ile EBSCO-Central & Eastern European Academic Source kapsamına alınarak 43. sayımızdan itibaren veritabanına eklenmiştir. Dergimizin ulusal ve uluslararası indekslerce tanınırlığı ve indexlenmesi artmaktadır.

Din Eğitimi Araştırmaları Özel Sayısı'nın sizlere sunulmasında yoğun çaba ve gayretleri olan başta makale sahibi değerli bilim insanlarına, yayın, danışma ve hakem kurullarımıza, yayın değerlendirme aşamasında yadsınmaz emekleri olan alan editörlerimiz Doç. Dr. Murat Özcın, Doç. Dr. Mehmet Ata Az, Doç. Dr. Mehmet Murat Karakaya, Dr. İşhak Tekin, Dr. İlyas Uçar, Dr. Ayşe Uzun, Dr. Hüseyin şıra, Büşra Betül Pınar, Tefik Aksoy, Fatmanur Dikmen, Esra Erdoğan şamlıoğlu, Muhammet elik, Sümeyye Arslan, Fatma Nur Bedir, Sümeyye şehide Can, Serkan etin, Tuğba Gül ve Hümeyra Sevgülü Hacıbrahimioğlu ile Anadolu İlahiyat Akademisi'nin kıymetli yönetici ve çalışanlarına özellikle teşekkür etmek istiyorum. 45. sayımızın sosyal bilimler alanına katkı sağlaması temennisi ile iyi okumalar dilerim.

Dr. Abdullah DEMİR  
Editör Ankara Yıldırım Beyazıt Ü. (ROR ID: 05ryemn72)  
*İslami İlimler Fakültesi* Ankara/TURKEY [abdemir@ybu.edu.tr](mailto:abdemir@ybu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-7825-6573

## Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği

Ali Güngör

Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi (ROR ID: 048b6qs33)

İslami İlimler Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Assist. Prof. Dr., Kilis 7 Aralık University, Faculty of Islamic Sciences

Department of Religious

Education

Kilis/Turkey

aligungor@kilis.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7655-4021

### An Analysis of the Metaphoric Perceptions of Higher Education Students Regarding the Concept of 'Distance Education': An Example from Kilis 7 Aralık University, Faculty of Islamic Sciences

#### Abstract

Since the beginning of the COVID-19 pandemic, higher education institutions in Turkey have started to give the courses through distance education in order to prevent the spread of the virus. Unlike classical distance education, it is absolutely necessary to know the characteristics of these unprecedented distance education practices, for which students, teachers, and educational institutions were caught unprepared. Based on such a need, this study aimed to determine the metaphorical perceptions of higher education students regarding the concept of "distance education" and carried out in line with the qualitative phenomenological research design method.

The study consisted of 197 female and male students who attended different classes at Kilis 7 Aralık University, Faculty of Islamic Sciences in the 2020-2021 academic year and participated in distance education from different settlements such as villages, districts, and towns. The relevant data were collected using a semi-structured form in which the students who continued their compulsory distance education due to the COVID-19 pandemic were asked to write a metaphor and their justification for generating such a metaphor by completing the gaps in the statement "Distance education is like ... because ...".

---

Veri toplamak için Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (23/03/2021 tarih, 2021/08 sayılı karar) izin alınmıştır. Ethical permission approval was obtained from Kilis 7 Aralık University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 23/03/2021 and numbered 2021/08

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Ali Güngör).

**Geliş/Received:** 31 Mayıs/May 2021 | **Kabul/Accepted:** 25 Ağustos/August 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Ali Güngör, "Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği = An Analysis of the Metaphoric Perceptions of Higher Education Students Regarding the Concept of 'Distance Education': An Example from Kilis 7 Aralık University, Faculty of Islamic Sciences", Eskiyesi 45 (Eylül/September 2021), 693-717. <https://doi.org/10.37697/eskiyesi.945841>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

As a result of the analyses, it was determined that 167 different metaphors were produced by 197 participants. The metaphors were grouped under 11 themes, 9 of which belonged to the negative category and 2 to the positive category. When the metaphors were examined, it was concluded that the students’ perceptions of distance education were mostly expressed negatively. Those who expressed negative opinions about distance education formed their metaphors in line with the themes of being “deceptive” and “artificial”, and in such a way to show metaphors in which distance education intends to stand in for face-to-face learning, but does not have the characteristics of it, no matter how much it tries to resemble it.

The metaphors in the positive category consist of two themes mentioned as follows: Under the theme of being “advantageous”, students stated that distance education provided them with both the comfort of being at home and the advantage of continuing their education. Within the theme of being “necessary”, distance education was expressed as a necessity to replace face-to-face learning and prevent interruptions in education during the pandemic.

Although the metaphors given by the students about distance education were mostly negative, it was discovered that none of the students at the Faculty of Islamic Sciences, where the participating students were studying, preferred to defer enrolment during the pandemic. All these data can be evaluated in the sense that some of the drawbacks that emerged at the beginning of the pandemic have been overcome in time and that students have turned to adapt to distance learning despite the above-mentioned negativities.

### **Keywords**

Religious Education, Distance Education, Metaphors, Higher Education, Faculty of Islamic Sciences Students

## **Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Uzaktan Eğitim’ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği**

### **Öz**

Covid-19 pandemisinden sonra virüsün yayılmasını önlemek amacıyla ülkemizdeki yükseköğretim kurumları derslerini uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlamıştır. Klasik uzaktan eğitimden farklı olarak, öğrenci, öğretici ve öğretim kurumlarının hazırlıksız yakalandığı bu olağan dışı uzaktan eğitim uygulamalarının niteliklerinin bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan hareketle yükseköğretim öğrencilerinin “uzaktan eğitim” kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin değişik sınıflarında öğrenim gören, uzaktan eğitime köy, ilçe ve il gibi farklı yerleşim birimlerinden katılan 197 kız ve erkek öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Covid 19 pandemisinden dolayı zorunlu olarak uzaktan eğitime devam eden öğrencilere “Uzaktan eğitim..... gibidir. Çünkü.....” ifadesindeki boşluklara uygun bir metafor ve metaforun gerekçesini yazmalarının istendiği yarı yapılandırılmış form kullanılarak toplanmıştır.

Analizler sonucunda katılımcı 197 öğrenci tarafından 167 farklı metafor üretildiği tespit edilmiştir. Üretilen metaforlar olumsuz temasına ait 9 ve olumlu temasına ait 2 alt tema olmak üzere toplam 11 alt tema altında toplanmıştır. Araştırmada üretilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının çoğunlukla olumsuz olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimle ilgili olumsuz görüş belirten öğrenciler, en çok metafor ürettikleri “aldatıcı” ve “yapay” temasında, uzaktan eğitimin yüzyüze eğitimin yerini tutmaya çalışan fakat ne kadar ona benzemeye çalışsa da onun özelliklerine sahip olmadığını gösteren metaforlara yer vermişlerdir.

Olumlu temasında olan metaforlar ise iki alt temadan oluşmaktadır. “Avantaj” temasında öğrenciler uzaktan eğitimin kendilerine hem evde olmanın konforunu hem de öğrenime devam etmenin avantajını sağladığını ifade etmişlerdir. “Gerekli” temasında ise, uzaktan eğitim, pandemi sürecinde yüzyüze eğitimin yerini doldurması ve eğitimde kesinti yaşanmaması için bir gereklilik olarak dile getirilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili ürettikleri metaforlar çoğunlukla olumsuz olmasına rağmen, katılımcı öğrencilerin eğitim aldığı İslami İlimler Fakültesinde hiçbir öğrencinin pandemi sürecinde kayıt dondurma yolunu tercih etmedikleri bilgisi alınmıştır. Bütün bu veriler pandemi sürecinin başında ortaya çıkan bazı olumsuzlukların zamanla aşıldığı ve öğrencilerin yukarıda sayılan olumsuzluklara rağmen uzaktan eğitime uyum sağlamaya başladıkları anlamında değerlendirilebilir.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Metafor, Yükseköğretim, İslami İlimler Fakültesi Öğrencileri

### **Giriş**

Metafor (eğretileme), “nitelikleri ya da anlamı belli bir gerçeklik düzeyinden bir başkasına taşımak, bilineni bilinmeyene aktarmak suretiyle gerçekleşen; bir benzerliğe işaret etmekten başlayıp bir çağrışımlar yumağı meydana getirmeye kadar genişleyebilen bir söz sanatı” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999, 286). Bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı şekilde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi de metafor olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2013).

Aristo, “sıradan sözcüklerin bildiğimiz şeyleri iletliğini, yeni şeylerin ise en iyi metafordan elde edilebileceğini” ifade etmiştir (Aristoteles, 1995, 184). “Metaforik düşünce iki farklı şey arasında, benzerlikleri dikkate alarak bağlantılar kurabilme yeteneğidir... Öğretim amaçlı metaforlar bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan ile bağlantılamak için kullanılabilirler” (Arslan - Bayrakçı, 2006, 104). Metaforlar, tanımlanmak istenen olgunun tamamını değil bir yönünü temsil etmektedirler ve dolayısıyla olgunun farklı yönlerine vurgu yapacak çok sayıda metafora ihtiyaç vardır (Saban, 2008).

Son yıllarda metaforlar kullanılarak çeşitli olgulara ilişkin algıların belirlenmesine yönelik araştırmalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim bilimleri alanında, öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli kavramlara yönelik algıların metaforlar yoluyla incelendiği çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Gürbüzoğlu Yalmanlı - Aydın, 2014; Gencer, 2020; Turan vd., 2016). Din eğitimi literatürü incelendiğinde ise, din (Yıldırım - Gazel, 2018), çevre (Demir, 2017), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve öğretmeni (Taş, 2019), İmam Hatip Liseleri, Meslek dersleri öğretmeni ve idarecileri (Karateke, 2019), cami ve din görevlisi (Özdemir - Karateke, 2018), kampüste ilahiyat okuma (Meydan, 2020) gibi kavramların ele alındığı, katılımcıların bu kavramlara yönelik geliştirdikleri metaforlar ve tanımlamaların tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

2020 yılında Covid-19 salgınının yayılmasını önlemek için okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim kurumlarında çoğunlukla uzaktan eğitime geçilmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmalarda da bir artış meydana

gelmiştir. Hatta bir bilimsel dergi sadece uzaktan eğitim konusuna yönelik araştırmaları içeren sayı çıkarmıştır.<sup>1</sup> Pandemi döneminde yapılan araştırmalardan bir kısmı da öğrenci ve öğreticilerin uzaktan eğitim konusundaki metaforik algıları ile ilgilidir.

Uzaktan eğitim; “öğretici ile öğrencilerin aynı fiziksel ortamı paylaşmaksızın hatta bazı çalışmalarda aynı zaman dilimini de paylaşmadıkları, teknolojik araçların işe koşulması yoluyla eğitim-öğretim-öğrenim çalışmalarının belli bir program çerçevesinde sürdürülmesidir.” (Gülner, 2008, 262) diye tanımlanmaktadır. İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, eğitim sisteminin yapısını, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkilemekte ve bu etkiyle “küresel eğitime” doğru bir gidişten söz edilmektedir (İşman, 2008). Öğretici ve öğrencilerin birbirlerinden uzakta ve farklı mekânlarda olduğu açık ve uzaktan eğitim çalışmaları küresel eğitimin yaygınlaşmasında büyük rol oynamaktadır.

İlk uygulaması 1728'de, Bostonian Caleb Phillips isimli öğretmenin okul bölgesi dışında yaşayan öğrencilerine her hafta öğrenme programını posta ile göndererek derslere katılabilecekleri önerisiyle (Cacı - Ersoy, 2017) başlayan uzaktan eğitim, tek yönlü ve çift yönlü radyo-televizyon uygulamaları ile devam etmiştir. Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri sayesinde niteliği daha da artırılmış olarak, telekonferans ve internet modelleri biçiminde yapılmaktadır (İşman, 2008).

Diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde var olan fiziki yapı ve araç gereç yetersizliği, kaliteli öğretmen eksikliği ve ailelerin eğitime ilgisizliği gibi sorunlar Türk eğitim sisteminde de bulunmaktadır. Bu eğitim sorunlarının çözümünde sanal ortamlarda yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları çeşitli fırsatlar sunmaktadır (İşman, 2008). Özellikle tüm dünyada yayılan Covid-19 pandemisi sonrası uzaktan eğitim uygulamaları öğrenci ve öğretmenler için eğitimde öğrenme kayıplarının önlenmesi ve eğitimin sürdürülmesinde çok önemli bir görev üstlenmiştir.

Uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim almak fırsatını elde edebilmektedirler. Uzaktan eğitim yoluyla eğitim veren üniversitelerden en çok bilinenler, İstanbul, Sakarya, Atatürk, Ankara ve İnönü üniversiteleridir. İlahiyat alanında da bilgisayar teknolojilerinden yararlanılarak uzaktan ve açıköğretim yoluyla ön lisans ve lisans tamamlama eğitimleri verilmektedir. Bu eğitimler daha önceden hazırlanan içerikler, ders sunumları, ders videoları, deneme sınavları ve yüz yüze sınavlar şeklinde planlı şekilde yapılmaktadır.

Son dönemde dünya ile birlikte ülkemizde de yayılan Covid-19 (korona) virüsünden sonra alınan kararla<sup>2</sup> bütün üniversitelerde eğitime üç hafta ara verilmiştir. Bu üç haftalık aranın ardından, üniversiteler yeniden açılmamış ve bütün üniversiteler eğitimlerini uzaktan eğitimle devam ettirmek zorunda kalmışlardır.

Devlet okullarına kayıtlı, 4.116.698'i açıköğretim ve 79.523'ü uzaktan eğitim olmak üzere toplam 4.196.221 yükseköğretim öğrencisi eğitimlerini okula gelmeden

<sup>1</sup> Milli Eğitim Dergisi 49/1.

<sup>2</sup> <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf>  
Erişim: 06/04/2021.

sürdürmektedirler.<sup>3</sup> Fakat pandemi süreciyle birlikte ilk defa eğitim sisteminin tamamında uzaktan eğitim yapmak zorunda kalınmıştır. Bu acil durumda çevrim içi dersler, sanal sınıflar gibi yollarla öğrenmenin sürekliliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak alt yapı eksikliği, internete erişim ve teknolojik imkânlardaki yetersizlikler öğrencilerin uzaktan eğitime katılması konusunda bazı sorunlar oluşturmaktadır. Bu olumsuz şartlarda yürütülen uzaktan öğrenme uygulamaları, planlı programlı ve teknik altyapısı oluşturulmuş klasik uzaktan eğitim olarak değil, sadece pandemi dönemine mahsus, öğrencilerin öğrenme kayıplarını önlemek amacıyla alınan bir tedbir olarak görülmektedir (Karip, 2020). Bundan dolayı, salgın ve kriz sürecinde gerçekleştirilen uzaktan öğretim faaliyetleri, geleneksel uzaktan öğretim sürecinden ayrı tutularak “acil uzaktan öğretim” olarak da adlandırılmıştır (Yavuz vd., 2020).

Uzaktan eğitim ve açıköğretim altyapı ve tecrübesi olan üniversiteler yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişlerinde diğer üniversitelere göre teknik yönden daha az sorun yaşamışlar hatta bu üniversitelerin YÖK koordinesinde, altyapısı uygun olmayan üniversitelere teknik destek sağlamaları kararlaştırılmıştır.<sup>4</sup> Mesela Sakarya Üniversitesi, aralarında Kilis 7 Aralık Üniversitesinin de bulunduğu 16 üniversiteyi eğitim altyapılarından yararlandırmıştır. Bu araştırma katılımcılarının öğrenim gördüğü Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2020 yılı Mart ayında eğitime verilen üç haftalık arada, uzaktan eğitimin nasıl olabileceği ile çalışmalarını hızlı bir şekilde tamamlayarak eğitimin Zoom, Teams, Meet, Edmodo vb. uzaktan eğitim yapılabilecek programlarla yürütülmesi kararını almıştır. 2019-2020 Bahar döneminin son iki ayı bu şekilde tamamlanmıştır. Ancak 2020-2021 öğretim yılında Covid-19 pandemisinin devam etmesi, altyapısı uygun olmayan diğer kurumlar gibi bu kurumu da bir çözüm arayışına itmiştir. Bu arayış Sakarya Üniversitesi ile yapılan anlaşmalar neticesinde eğitimlerin Sakarya Üniversitesinin Uzep programı kullanılarak devam ettirilmesiyle son bulmuştur.

Yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesinden sonra araştırmacıların bu konuya yöneldikleri, uzaktan eğitim konusunda eğitimcilerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Pandemi öncesi bazı ortak zorunlu derslerin dışında, uzaktan eğitim konusunda tecrübesi olmayan İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin, zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim uygulamasının niteliği ve bu konuda yaşadıkları sorunların neler olduğu ile ilgili görüşlerinin bilinmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Pandemi döneminde, İlahiyat alanındaki yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili dört araştırma bulunabilmiştir:

Bunlardan birincisi, Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) tarafından yapılan Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışlarını konu alan araştırmadır. Bu araştırmada veriler, 14 İlahiyat Fakültesinin 1212 öğren-

<sup>3</sup> <https://istatistik.yok.gov.tr> Erişim, 08/05/2021

<sup>4</sup> <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> Erişim: 06/04/2021.



cisinden anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanmıştır. İkincisi, Koç (2020) tarafından yapılan ve Covid-19 salgını sürecinde İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını konu alan araştırmadır. Verilerin, nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edildiği araştırmanın çalışma grubu, 26 öğretmen adayı ve öğretmen adaylarının derslerini uzaktan eğitim yoluyla takip eden 150 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmen adayları, Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Üçüncüsü, Genç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan ve ilahiyat alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini konu edinen araştırmadır. Bu araştırmada da veriler 7 farklı üniversitede ilahiyat alanında lisansüstü eğitim gören 145 öğrenciden anket ve mülakat yoluyla elde edilmiştir. Dördüncüsü ise, Selçuk ve diğerleri (2021) tarafından yapılan, ilahiyat öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik görüşlerini ele alan araştırmadır. Veriler 3 İlahiyat Fakültesinden 594 öğrenciye uygulanan “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Öğrenci görüşlerini metaforlar yoluyla tespit etmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma yukarıda belirtilen araştırmalardan farklı olarak, bahsi geçen çalışmalarda örneklem grubuna dâhil edilmeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi de yine diğer araştırmalardan farklı olarak nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirleyerek, uzaktan eğitim faaliyetlerinin niteliğinin geliştirilmesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneğinden hareketle yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Çalışmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İslami İlimler fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi tema ve alt temalar altında toplanabilir?
- 3-Bu kavramsal temalar katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi ve eğitime katıldıkları yere göre farklılık göstermekte midir?

## 1. Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Deseni

İslami İlimler Fakültesi örneğinden hareketle yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden, olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlan-

mıştır. Olgubilim deseninde farkında olunan fakat mahiyeti hakkında, derin ve ayrıntı sahibi olunamayan olgulara odaklanılır (Şimşek - Yıldırım, 2013). Bu desen, eğitim araştırmalarında eğitim paydaşlarının belli bir fenomene yönelik deneyimlerini, algılarını ve duygularını somutlaştırmak amacıyla kullanıldığı (Polatcan - Kılıç, 2018) için tercih edilmiştir.

### 1.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. 230 öğrenciden veri alınmış ancak yapılan analizlerdeki elemeler sonunda değerlendirmeye alınan katılımcı sayısı 197 öğrenci olarak belirlenmiştir. Katılımcı özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır (Şimşek - Yıldırım, 2013). Katılımcı seçiminde ölçüt, araştırma amacına dayalı olarak 2020-2021 öğretim yılında, derslerini uzaktan eğitimle alan, farklı sınıf düzeyinde eğitim gören kız ve erkek İslami İlimler Fakültesi öğrencileri olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Özellik	Grup	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	135	68,5
	Erkek	62	31,5
	Toplam	197	100,0
<b>Uzaktan Eğitime Katıldığı Yer</b>	Köy	56	28,4
	İlçe	45	22,8
	İl	96	48,7
	Toplam	197	100,0
<b>Sınıf</b>	1.Sınıf	40	20,3
	2.Sınıf	74	37,6
	3.Sınıf	38	19,3
	4. Sınıf	45	22,8
	Toplam	197	100,0

Tablo 1’e göre, katılımcı öğrencilerin %68,5’i kız öğrencilerden %31,5’i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Okul yönetiminden alınan bilgilere göre bütün öğrenciler arasındaki kız-erkek oranının da örnekleme yakın olduğu bilgisi alınmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını il merkezlerinden uzaktan eğitime katılanlar oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerden 1, 3 ve 4. sınıf öğrenci sayıları birbirine yakinken 2. sınıfta okuyan katılımcıların diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

### 1.3. Verilerin Toplanması

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörlüğü Etik kurulunun, 23/03/2021 tarih ve 2021/08 sayılı kararı ile veri toplamak için izin alınmıştır. Veriler “Uzaktan eği-

tim.....gibidir. Çünkü.....” ifadesindeki boşluklara, uygun bir metafor ve metaforun gerekçesini yazmalarının istendiği yarı yapılandırılmış form kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış bu form öğrencilere elektronik ortamda gönderilerek, öğrencilerden formun doldurulması istenmiştir. Öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra geri gönderilen formlar, bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veriler 24/03/2021 ile 25/04/2021 tarih aralığında toplanmıştır.

#### 1.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi; ayıklama, tema ve alt temalara ayırma ve SPSS programına aktarma şeklinde üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Tema ve alt temalara ayırma işlemi içerik analizi yoluyla yapılmıştır (Şimşek - Yıldırım, 2013). Verilerin kategori ve tema olarak sınıflandırılması konusunda literatürde kapsam yönünden farklı bilgi ve uygulamalar bulunmaktadır (Çelik vd., 2020; Diler, 2020; Meydan, 2020; Saban, 2008). Bundan dolayı, bu çalışmada metaforlar tema ve alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayıklama aşamasında 230 öğrenciden gelen formların tamamı okunmuştur. Gerekçesiyle birlikte bir metafor yazılmamış olan formlar elenmiştir. “Biraz sıkıntılı ama güzel.”, “Gayet güzel uzaktan eğitim”, “Verimli gibidir ama değildir.” örneklerinde olduğu gibi herhangi bir metafor yazmadan uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini ifade eden katılımcıların formları değerlendirilmeye alınmamıştır. Ayrıca sadece bir metafor yazıp, gerekçelendirmeyen bazı öğrencilerin formları da değerlendirilmeye alınmamıştır. İkinci aşamada 33 tanesi elenerek 197’ye düşürülen metaforlar bir Excel dosyasına aktarılarak alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Araştırmacı ile birlikte din eğitimi ve din felsefesi alanı uzmanı iki akademisyene daha dosyalar verilerek, üretilen metaforların gerekçelerine bakarak hangi tema ve alt temalar altında sınıflandırılabileceğinin yazılması istenmiştir. Daha sonra bir araya gelen bu üç uzman tarafından metaforlarla ilgili oluşturulan tema ve alt temalar tartışılmıştır. Akademisyenlerin çoğunlukla benzer tema ve alt temalar ürettikleri belirlenmiştir. Sentetik ve yapay gibi eş anlamlı alt temalar “yapaylık” alt temasında birleştirilmiştir. Birleştirilemeyen fakat iki alt temayı da ifade eden yakın alt temalar iki isimli halde yazılmıştır. Örneğin hem uzaklık hem de özlem alt temasını ifade eden metaforlara “uzaklık ve özlem” alt teması adı verilmiştir. Bu şekilde oluşturulan 11 alt tema, alt temaların ifade ettikleri anlamlara göre “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki tema şeklinde sınıflandırılmıştır. Akademisyenlerin belirlediği alt temalar arasındaki tutarlılığı hesabında Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır (Baltacı, 2017). [Güvenirlilik =Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) x 100]. Bu formüle göre alt temaların uyum yüzdesi %96 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç yüksek bir güvenirlik olarak değerlendirilmektedir (Baltacı, 2017).

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için, toplanan veriler ayrıntılı olarak raporlanmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı bütün aşamaları ile açıklanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmaları yapılmıştır (Şimşek - Yıldırım, 2013). Bulgular bölümünde sadece veriler ortaya konulmuş, bulguların yorumları ve karşılaştırmaları sonuç ve tartışma bölümünde yapılmıştır. Üçüncü

aşamada katılımcı özellikleri, metaforlar, tema ve alt temalar SPSS.25 programına aktarılarak metafor, tema ve alt temalara ait frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, ayrıca bağımsız değişkenlere ait çapraz tablolar oluşturulmuştur.

197 metafordan oluşturulan 11 alt temayı en iyi temsil edecek metaforlar ve açıklamaları belirlenip, bulgular kısmında örnek metafor olarak verilmiştir. Örnek metafor ifadelerinin sonuna katılımcı özellikleri kısaca yazılmıştır. Örnek olarak; (27- Er, 2, Köy) ifadesinde, ilk sıradaki sayı, katılımcı sırasını, ikinci sıradaki ifade cinsiyeti, üçüncü sıradaki sayı katılımcının sınıf düzeyini ve dördüncü sıradaki ifade, katılımcının uzaktan eğitime katıldığı yeri belirtmektedir.

## 2. Bulgular

Bu bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin ürettikleri metaforlara, metaforlardan oluşturulan tema, alt tema ve temalar arasındaki karşılaştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin 197 öğrencinin ürettiği 167 farklı metafor, 11 alt tema ve 2 farklı tema altında toplanmıştır. Bu bölümde, geliştirilen 2 temaya ait frekans ve yüzdeler tablo halinde sunulmuş daha sonra bu temalarla ilgili öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin geliştirilen tema ve alt temalara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitim Konusunda Üretilen Metaforların Tema ve Alt Temalara Göre Dağılımı

Tema	Alt temalar	Metaforlar	Alt temalara yönelik örnek metaforlar
Olurlu (33/%16,8)	Avantaj (20/%10,2) <sup>5</sup>	Bal (4), Kaymaklı bal (2), Kendimizi geliştirmede bir araç (2), Açık öğretim sistemi, Can, Çantadaki keklik, Çınar ağacı, Derde derman, Fırsat, Joker, Meyve ağacı, Pamuk, Rüzgâr, Tatlı, Teknolojik bir okul.	Uzaktan eğitim kaymaklı bal gibidir. Çünkü iki zevki aynı anda yaşarız hem okuyoruz hem de evdeyiz (180-Er, 4, İl).
	Gerekli (13/%6,6)	Annelik yapmak, Bitki, Boya, Elektrikli süpürge, İlaç, Kaçak çay, Kuru toprağa fidan ekmek, Oksijen, Okul, Ressamın tablosu. Su, Tuz. Yüksek lisans.	Uzaktan eğitim oksijen gibidir. Çünkü oksijen öğrencinin vazgeçilmezdir (113-Er, 4, İlçe).
Olumsuz (164/83,2)	Aldatıcı (44/%22,3)	Davul (5), Kurtlu ceviz (2), Tuzsuz yemek (2), Acı biber, Amelsiz alim, Araba, Ay, Balon, Biber, Boş ceviz, Cam, Çalı, Deniz, Dış görünüş, Erik, Galaksi, Ham çilek, Harabe ev, Kapitalizm, Kelek kavun, Kırmızı	Uzaktan eğitim kurtlu ceviz gibidir, dışarıdan güzel gözükür ama içi boştur. (27- Er, 2, Köy).

<sup>5</sup> Parantez içindeki ilk rakam kişi sayısını, ikinci rakam yüzdeyi ifade etmektedir.

	biber, Kokusuz çiçek, Limon, Meyan kökü şerbeti, Online alışveriş, Oyun, Pamuk şekeri, Plastik çiçek, Rubik küp, Rüya, Sahte çiçek, Sözleşme imzalamak, Şehir hayatı, Turşu suyu, Uzaktan hoş, Vitrin, Yan sanayi ürünü, Yaz güneşi.	
Verimsiz (41/%20,8)	Hastane yemeği (2), Kış güneşi (2), Zombi (2), Boş başak, Boş ceviz, Çips, Çay, Çerez, Çiçeksiz bahçe, Çürük meyve, Dalsız ağaç, Düzensiz uyku, Eğitim tür, Eğitim yöntemi, Ekmek, Emzik, Fastfood, Fıstıksız baklava, Film izlemek, Güneşlenmeyen bir ev, Hasta iken yemek yemek, Hayallerim, Klorlanmış su, Kötü üvey anne, Kuru tarla, Mum, Serada yetişmiş bir ürün, Soğuk çay, Susuz toprak, Şişmiş balon, Tatsız yemek, Tuzsuz pilav, Tuzsuz yemek, Verim vermeyen ekin, Vişneli çikolata, Yanlış saat, Yetersiz, Yırtılmış elbise.	Uzaktan eğitim düzen-siz uyku gibidir çok uyusan da verim alamazsın. (92- Kız, 3, Köy).
Zorlayıcı (19 /%9,6)	Zorlu süreç (2), Ayva, Bozuk yemek, Ceza hukuku, Çobansız sürü, Ev, Hafta sonu tatili, İşkence, Kedinin ciğere bakması, Kış, Mafya, Mum, Öğretmenlik, Sarf dersi, Çölde su aramak, Uçsuz bucaksız yol, Uyku-dan uyanmak, Zulüm.	Uzaktan eğitim işkence gibidir. Çünkü hocalarımız çok fazla ödev veriyor.” (122-Kız,3, İl)
Etkisiz (18/%9,1)	Balon (2), Boş bir kutu (2), Boş arsa, Boş çerçeve, Boş defter, Boş tenekte, Çakma vitaminler, Eziyet, Solmuş bitkiye sonradan inen yağmur, Materyalist düşünce, Ot, Pırasa, Saman, Somalilliler, Tek kanatlı kuş, Televizyon.	"Uzaktan eğitim solmuş bitkiye sonradan inen yağmur gibidir. Çünkü hiçbir faydası yoktur.” (53-Kız, 2, Köy).
Uzaklık ve Özlem (13/%6,6)	Ağaçsız orman, Ağaçtaki meyve, Camın ardındaki bardak, Fotoğraf, Görüntülü konuşma, Gurbet, Gurbette olmak, İmtihan, Sevgisiz kalmış bir yavru, Sılamız, Sudan çıkmış balık gibi hissetmek, Şeker-siz çay, Yıldız.	Uzaktan eğitim yıldız gibidir bakarsın ama dokunamazsın. (57- Kız, 3, İl).
Yapay (13/%6,6)	Plastik meyve (5), Hormonlu sebze, İnternet kokusu, Plastik çiçek,	Uzaktan eğitim plastik çiçek gibidir. Vardır

	Robot, Sahte çiçek, Yapay, Yapay çiçek, Yapay evren.	ama gerçek değildir (21- Er, 2, İlçe).
Belirsizlik (7/%3,6)	Buzdağı(nın) görünmeyen kısmı (2), Kavanoz, Kara sevda, Sonu görünmeyen yol, Kılavuzsuz din, Pişmaniye	Uzaktan eğitim buz dağının görünmeyen kısmı gibidir. Çünkü sonu nereye kadar gidecek bilmiyoruz (39- Kız, 4, İlçe).
Geçici (5/%2,5),	Canlı gül, Greyfurt, Konuşulan konu, Parfüm, Şeker.	Uzaktan eğitim parfüm gibidir. Çünkü kokusu güzeldir fakat kalıcı değildir (78- Kız, 2, İl).
Eşitsizlik (4/%2,0),	Verimsizlik (2), Deniz, Dünya.	Uzaktan eğitim Dünya gibidir. Çünkü imkânı olana güzel olmayana eziyettir (114- Er, 3, İl).
<b>Toplam</b> (197/%100)	28 olumlu metafor+139 olumsuz metafor tespiti=167	

Tablo 2'ye göre, uzaktan eğitim konusunda 197 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 147 tanesi birer kişi tarafından, 20 tanesi ise iki ve daha fazla kişi tarafından üretildiğinden toplamda 167 farklı metafor üretilmiştir. Davul ve Plastik meyve metaforu beşer defa, Bal, dört defa, Balon ve Tuzsuz yemek, üçer defa, Boş bir kutu, Boş ceviz, Buzdağı(nın) görünmeyen kısmı, Deniz, Hastane yemeği, Kaymaklı bal, Kendimizi geliştirmede bir araç, Kış güneşi, Kurtlu ceviz, Mum, Plastik çiçek, Sahte çiçek, Verimsizlik, Zombi ve Zorlu süreç metaforları ikişer defa tekrar edilen metaforlardır. Bunların dışındaki metaforlar ise birer kişi tarafından üretilmiştir.

Uzaktan eğitimle ilgili olarak üretilen metaforlar, tanımlamalardaki ortak yönlerle bakılarak 11 alt tema halinde gruplandırılmıştır. Bu alt temalardan da olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan 164'ü (%83,2) "olumsuz" teması altında, 33'ü (%16,8) ise "olumlu" teması altında toplanmıştır.

"Olumlu" temasındaki iki alt tema, Avantaj (20/%10,2) ve Gerekli (13/%6,6) alt temalarıdır. Çoğunluğu oluşturan "olumsuz" temasındaki 9 alt tema ise, Aldatıcı (44/%22,3), Verimsiz (41/%20,8), Zorlayıcı (19 /%9,6), Etkisiz (18/%9,1), Uzaklık ve özlem (13/%6,6), Yapay (13/%6,6), Belirsizlik (7/%3,6), Geçici (5/%2,5) ve Eşitsizlik (4/%2,0) alt temalarıdır.

2 tema ve 11 alt temaya ait metaforlar ve katılımcı bilgileri katılımcı fazlalığı sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

## 2.2. "Olumsuz" Olarak Uzaktan Eğitim Teması

Katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili ürettikleri metaforlara ait ilk tema "olumsuz" temasıdır. 197 katılımcının 164'ü (%83,2) tarafından üretilen metaforlar

uzaktan eğitimin “olumsuz” teması altında yer almaktadır. Bu temadaki metaforlar 9 alt tema altında toplanmıştır:

### 2.2.1. Aldatıcı

“Olumsuz” temasının ilk alt teması “aldatıcı” alt temasıdır. Bu alt tema öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ve metafor üretilen alt tema olmuştur. Katılımcılardan 44’ü (%22,3) uzaktan eğitimi aldatıcı olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Öğrenciler tarafından bu alt temayı ifade eden bazı metafor örnekleri şöyledir:

Uzaktan eğitim online alışveriş gibidir. Çünkü sitedeyken güzel geldiğinde ise beklentini karşılamamaktadır." (130-Kız, 1, İl)

“Uzaktan eğitim kurtlu ceviz gibidir, dışarıdan güzel gözükür ama içi boştur.” (27- Er, 2, Köy)

“Uzaktan eğitim tuzsuz yemek gibidir. Çünkü görüntü iyi olsa da tadı yanlıtır.” (36- Kız, 4, Köy)

“Uzaktan eğitim, davul gibidir. Çünkü önce kulağa hoş gelir işin içine girince bambaşka bir boyuta taşınır.” (84-Kız, 2, Köy)

“Uzaktan eğitim, amelsiz alime benzer. Çünkü herkes tarafından faydalanılan biri gibi gözükür ama kendine hayrı olmaz.” (120- Er, 2, İl)

Bu ifadelerden öğrencilerin, uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutmaya ve ona benzemeye çalıştığını fakat tam anlamıyla onun özelliklerine sahip olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

### 2.2.2. Verimsiz

“Olumsuz” temasının ikinci alt teması “verimsiz” alt temasıdır. Katılımcılardan 41’i (%20,8) uzaktan eğitimi verimsiz olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden metaforların öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin şu örnekler verilebilir:

“Uzaktan eğitim, kuru tarla gibidir çünkü verimsizdir.” (22- Kız, 4, İlçe)

“Uzaktan eğitim ekme gibidir. Karın doyursa bile vücudun ihtiyaçlarını karşılamakta yetersizdir.” (28- Kız, 3, İl)

“Uzaktan eğitim kış güneşi gibidir. Çünkü ışığını yayar ama ısıtmaz.” (65- Kız, 2, İl)

“Uzaktan eğitim düzensiz uyku gibidir çok uyusan da verim alamazsın.” (92- Kız, 3, Köy)

“Uzaktan eğitim verim vermeyen ekin gibidir. Çünkü ektiklerimizi biçemiyoruz maalesef.” (136- Kız, 1, Köy)

Verimsiz alt temasında üretilen metaforlar ve gerekçelerine göre, öğrencilerin uzaktan eğitimin görünürde işlevlerini yerine getirdiğini fakat sonuçta istenen verimin alınmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

### 2.2.3. Zorlayıcı

“Olumsuz” temasının üçüncü alt teması “zorlayıcı” alt temasıdır. Katılımcıların 19’u (%9,6) uzaktan eğitimi zorlayıcı olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden bazı örnek metaforlar aşağıda yer almaktadır:

“Uzaktan eğitim işkence gibidir. Çünkü hocalarımız çok fazla ödev veriyor.” (122- Kız, 3, İl)

"Uzaktan eğitim sarf dersi gibidir. Çünkü az görünür çok çektirir." (145- Kız, 3, İl)

"Uzaktan eğitim çölde su aramak gibidir. Çünkü bu kadar büyük bilgi çölünde doğru bilgiyle hemhal olmak çölde su aramaya benziyor." (167- Kız, 4, İlçe)

"Uzaktan eğitim zulüm gibidir. Çünkü bu zorlu süreçte evde çalışılmıyor ve internet sıkıntısı var." (169-Kız, 1, İlçe)

"Uzaktan eğitim uçsuz bucaksız yol gibidir. Çünkü bitmez sıkıntıları var." (4- Er, 1, Köy)

Zorlayıcı alt temasında katılımcı öğrenciler, ders yükü yoğunluğu, evde ders çalışmanın zorluğu ve uzaktan eğitime erişim araçlarıyla ilgili sıkıntılardan dolayı uzaktan eğitimin zorluğunu ifade etmişlerdir.

#### 2.2.4. Etkisiz

"Olumsuz" temasının dördüncü alt teması "etkisiz" alt temasıdır. Katılımcılardan 18'i (%9,1) uzaktan eğitimi etkisiz olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden bazı örnekler şöyledir:

"Uzaktan eğitim solmuş bitkiye sonradan inen yağmur gibidir. Çünkü hiçbir faydası yoktur." (53-Kız, 2, Köy)

"Uzaktan eğitim boş çerçeve gibidir. Çünkü neden alındığı bilinmeyen fazladan bir eşyadır." (91- Er, 1, İl)

"Uzaktan eğitim tek kanatlı kuş gibidir. Çünkü çok çaba harcansa da uçamaz." (101- Kız, 3, İl)

"Uzaktan eğitim ot gibidir çünkü çoktur ama faydası yoktur. Yani yüz yüze anlatımın yarısı kadar olmaz." (159- Er, 4, Köy)

"Uzaktan eğitim çakma vitaminler gibidir çünkü bu vitaminleri kullanırsınız ama hiç faydasını görmezsiniz." (153- Kız, 1, Köy)

Yukarıdaki ifadelerden öğrencilerin, uzaktan eğitim uygulamalarındaki çabaların hiçbir işe yaramadığını ve gereksiz olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

#### 2.2.5. Uzaklık ve Özlem

"Olumsuz" temasının beşinci alt teması "uzaklık ve özlem" alt temasıdır. Katılımcılardan 13'ü (%6,6) uzaktan eğitimi uzaklık ve özlem olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden metaforlar şöyle örneklendirilebilir.

"Uzaktan eğitim bizim sılamız gibidir. Çünkü okula, hocalarımıza, ilim yuvamıza çok uzağız. Şimdi bizlere düşen vuslatı dilemektir." (56- Kız, 4, İl)

"Uzaktan eğitim yıldız gibidir bakarsın ama dokunamazsın." (57- Kız, 3, İl)

"Uzaktan eğitim ağaçtaki meyve gibidir çünkü seversin, almak istersin ama ulaşamazsın." (73- Er, 2, Köy)

"Uzaktan eğitim, sudan çıkmış balık gibi hissetmek gibidir. Çünkü hocalarımızdan ders almak varken uzaktan eğitimle cansız ve ruhsuz bilgisayar ekranlarına, A4 kağıtlarına, ödevlere mahkûm olduk." (195- Kız, 4, İlçe)

"Uzaktan eğitim fotoğraf gibidir. Çünkü görünüyor ama asla dokunulmuyor." (55- Kız, 4, Köy)

Bu alt temada öğrenciler, uzaktan eğitimin, eğitim ortamındaki sosyalleşme eksikliğini ortaya koymuşlar ve yüz yüze eğitimdeki öğrenme ortamına ve hocalarına olan özlemlerini dile getirmişlerdir.



### 2.2.6. Yapay

“Yapay” alt teması “olumsuz” temasının altıncı alt temasıdır. Katılımcılardan 13’ü (%6,6) uzaktan eğitimi yapay olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin bazı metafor örnekleri şöyledir:

“Uzaktan eğitim robot gibidir. Çünkü öğrenciye dersi anlatır ama öğrenciyi anlayamaz.” (132- Kız, 1, Köy)

“Uzaktan eğitim plastik çiçek gibidir. Vardır ama gerçek değildir.” (21- Er, 2, İlçe)

“Uzaktan eğitim sahte çiçek gibidir görüntüsü var ama kokusu yoktur.” (172- Kız, 1, İlçe)

“Uzaktan eğitim plastik meyve gibidir görüntüsü iyidir tadı yoktur.” (182- Er, 1, İlçe)

“Uzaktan eğitim yapay çiçek gibidir. Çünkü kokusu yoktur.” (85- Kız, 2, Köy)

Bu alt temadaki öğrenci ifadeleri incelendiğinde, uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitiminin yerine tutmaya çalışan fakat onun yerini tutamayacak olan bir yapay öğrenme şekli olduğu ile ilgili görüşlerini dile getirildiği görülmektedir.

### 2.2.7. Belirsizlik

“Belirsizlik” alt teması, “olumsuz” temasının yedinci alt temasıdır. Katılımcılardan 7’si (%3,6) uzaktan eğitimi belirsizlik olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayla ilgili bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim buz dağının görünmeyen kısmı gibidir. Çünkü sonu nereye kadar gidecek bilmiyoruz.” (39- Kız, 4, İlçe)

“Uzaktan eğitim kılavuzsuz din gibidir. Çünkü kimin nereye savrulacağı belli değil.” (86- Er, 4, İl)

“Uzaktan eğitim kara sevda gibidir. Çünkü ne zaman biteceği belli değil.” (6- Er, 2, Köy)

“Uzaktan eğitim sonu görünmeyen yol gibidir. Çünkü biraz ümitlisin ama sonunda ne var bilmiyorsun.” (11- Kız, 4, İl)

“Uzaktan eğitim kavanoz gibidir. Çünkü dıştan kapalı gözükür içi belli olmaz.” (1- Erkek, 1, İl)

Bu alt temada öğrenciler uzaktan eğitimin, niteliği tam olarak belli olmadığı için nereye savrulacağı bilinmeyen ve akıbeti hakkında endişelerinin olduğu bir belirsizlik taşıdığına dikkat çeken ifadeler vermişlerdir.

### 2.2.8. Geçici

“Olumsuz” temasının sekizinci alt teması ise “geçici” alt temasıdır. Katılımcılardan 5’i (%2,5) uzaktan eğitimi geçici olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayla ilgili bazı metaforlar şöyle örneklendirilebilir:

“Uzaktan eğitim parfüm gibidir. Çünkü kokusu güzeldir fakat kalıcı değildir.” (78- Kız, 2, İl)

“Uzaktan eğitim canlı gül gibidir. İlk görünümü estetik iken solunca hiçbir şey benzemez kimsenin dikkatini çekmez.” (3- Er, 2, İl)

“Uzaktan eğitim şeker gibidir. Çünkü uzaktan çok hoş gözüküp, tadıldığında ise anlak ve geçicidir tadı.” (51- Kız, 2, İl)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, uzaktan eğitimin, pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerine zorunlu olarak uygulandığı için etkileri ve uygulaması her an sona erebilecek geçici bir durum olarak ifade edildiği görülmektedir.

### 2.2.9. Eşitsizlik

“Eşitsizlik” alt teması, “olumsuz” temasının dokuzuncu ve son alt temasıdır. Katılımcılardan 4’ü (%2,0) uzaktan eğitimi eşitsizlik olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim deniz gibidir, internet kullanmayı bilmeyen boğulur (ya da interneti olmayan) bilen yüzer.” (161- Kız, 3, İl)

“Uzaktan eğitim dünya gibidir. Çünkü imkânı olana güzel olmayana eziyettir.” (114- Er, 3, İl)

“Uzaktan eğitim verimsizlik gibidir çünkü her öğrenci aynı imkana sahip değildir. Öğrenci anlamadığı konuyu uzaktan nasıl hocalara sorsun. En verimli eğitim yüz yüze olan eğitimidir.” (75- Kız, 2, İl)

Bu alt temada öğrenciler uzaktan eğitimi, gerekli olan araç-gereç ve bunların kullanım bilgisine sahip olma durumuna göre herkesin farklı düzeylerde yararlanabildiği, eşitsiz bir durum olarak nitelendirmişlerdir.

### 2.3. “Olumlu” Olarak Uzaktan Eğitim Teması

Katılımcı öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili ürettikleri metaforlara ait ikinci tema “olumlu” temasıdır. 197 katılımcının 33’ü (%16,8) tarafından üretilen metaforlara uzaktan eğitimin “olumlu” teması altında yer verilmiştir. Bu temadaki metaforlar olumlu anlam ifade eden 2 alt tema altında toplanmıştır.

#### 2.3.1. Avantaj

“Olumlu” temasının ilk alt teması “avantaj” alt temasıdır. Katılımcılardan 20’si (%10,2) uzaktan eğitimi avantaj olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden bazı örnekler şöyledir:

“Uzaktan eğitim kaymaklı bal gibidir. Çünkü iki zevki aynı anda yaşarız hem okuyoruz hem de evdeyiz.” (180- Er, 4, İl)

“Uzaktan eğitim joker gibidir. Çünkü derslerimizden ayrılmadık ve bu bizim için çok büyük bir avantaj.” (87- Kız, 2, Köy)

“Uzaktan eğitim kendimizi geliştirmede bir araç gibidir. Çünkü öğrenciler okula devam edemese de uzaktan eğitimle bu açığı kapatabilmektedir. Bu sisteme öğretmenler konuyla ilgili slayt, makale, deneme vs. yükleyerek öğrencilerin kendilerini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır.” (131- Kız, 2, İl)

“Uzaktan eğitim bal gibidir. Çünkü sevmediğimiz kişilerin yüzünü görmediğimiz için daha tatlı ve güzel oluyor.” (143- Kız, 1, İlçe)

“Uzaktan eğitim tatlı gibidir. Çünkü lezzetlidir.” (83- Er, 3, Köy)

Bu alt temada öğrenciler uzaktan eğitimin kendilerine hem evde olmanın konforunu hem de öğrenime devam etmenin avantajını sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yüz yüze öğrenme ortamının bazı olumsuzluklarını da yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

### 2.3.2. Gerekli

“Olumlu” temasının ikinci alt teması “gerekli” alt temasıdır. Katılımcılardan 13’ü (%6,5) uzaktan eğitimi gerekli olarak tanımlayan metaforlar üretmişlerdir. Bu alt temayı ifade eden metaforların öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin bazı örnekler şöyledir:

“Uzaktan eğitim oksijen gibidir. Çünkü oksijen (bilgi) öğrencinin vazgeçilmezdir.” (113- Er, 4, İlçe)

"Uzaktan eğitim su gibidir. Çünkü görüntüsü tadı olmasa bile bizi hayata bağlar." (63-2, Kız, Köy)

“Uzaktan eğitim elektrikli süpürge gibidir. Çünkü sesi rahatsız eder ama mecbur-sundur.” (147- Kız, 1, İl)

Gereklilik alt temasında öğrenciler uzaktan eğitimi, kendi tercihleri olmasa bile pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerini doldurması ve eğitimde kesinti yaşanmaması için bir gereklilik olarak dile getirmişlerdir.

Uzaktan eğitimle ilgili öğrenci görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve uzaktan eğitime katılma yerlerine göre durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitimle İlgili Temaların Bazı Değişkenlere Göre Dağılımlarını Gösteren Çapraz Tablo

		Cinsiyet		Sınıf				Uzaktan Eğitime Katıldığınız Yer			
		Kadın	Erkek	1	2	3	4	Köy	İlçe	İl	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Temalar	Olumlu	f	23	10	8	10	7	8	12	7	14
		%	17	16,1	20	13,5	18,4	17,8	21,4	15,6	14,6
	Olumsuz	f	112	52	32	64	31	37	44	38	82
		%	83	83,9	80	86,5	81,6	82,2	78,6	84,4	85,4
	Toplam	f	135	62	40	74	38	45	56	45	96
		%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 3’e göre, uzaktan eğitimle ilgili temaların cinsiyete göre dağılım verileri benzer çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ilgili verilere göre, 1, 3 ve 4. sınıf öğrenci görüşleri benzer dağılım gösterirken 2. sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları yerleşim yerine göre üretilen metaforların dağılımları incelendiğinde ise, köylerdeki internet erişimi ve uzaktan eğitim araçlarının sınırlılıkları düşünüldüğünde beklenenin aksine köyden katılanların diğer yerleşim yerlerinden katılanlara göre daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu veriden hareketle öğrencilerin buldukları yerleşim yerlerinde uzaktan eğitime ulaşım konusunda kayda değer sorunlar yaşanmadığı söylenebilir. Ayrıca pandemi döneminde öğrenci kredi ve burslarının ödenmesine devam edilmesi de öğrencilerin hem uzaktan eğitim araçları edinmelerine kolaylık sağlamak hem de köyden şehre ulaşım, yurt, beslenme vb. konulardaki zaman ve maliyet kaybını azaltmaktadır. Bu durum köydeki öğrencilerin uzaktan eğitim konusuna olumlu bakmasında etken olabilir.

### 3. Sonuç Tartışma ve Öneriler

#### 3.1. Sonuç ve Tartışma

2020-2021 öğretim yılında yapılan bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneğinden hareketle yükseköğretim öğrencilerinin “uzaktan eğitim” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Daha önce İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik metafor çalışmasına araştırmalarımız sonucu rastlanmamıştır. Bununla birlikte, pandemi döneminde, ilahiyat alanındaki yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili dört araştırma tespit edildiği yukarıda ifade edilmiştir. Ayrıca yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları da öğrenci görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesini esas almaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuçlar, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini ele alan bu dört araştırma ve diğer yükseköğretimde uzaktan eğitim konulu araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların üç grupta toplandığı görülmektedir. Birincisi öğrencilerin eğitimi tamamen uzaktan eğitim yoluyla aldıkları, uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrenci ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar. İkincisi yüz yüze eğitim öğrencisi iken bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerle yapılan araştırmalar. Üçüncüsü ise eğitimlerine yüz yüze eğitim ile devam ederken Covid-19 pandemisi nedeniyle zorunlu olarak uzaktan eğitime geçen öğretici ve öğrencilerle yapılan araştırmalar. Bu araştırma üçüncü gruptaki araştırmalar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim kurumu altyapısı, öğretici, öğrenci nitelikleri ve hazırbulunuşluğu yönüyle farklı olduğu için İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) programı öğretici ve öğrencileriyle yapılan araştırmalar, sonuçların karşılaştırılmasında dikkate alınmamıştır.

197 katılımcı öğrenci tarafından, uzaktan eğitimle ilgili 167 farklı metafor üretilmiştir. 20 metafor iki ve daha fazla katılımcı tarafından üretilmiştir. Bunun dışında kalan 147 metafor ise 1 katılımcı tarafından üretilen metaforlardır. Çok sayıda metafor üretilmesi, öğrencilerin uzaktan eğitim olgusu ile ilgili tecrübelerinin yeni olması ve bu konudaki ihtiyaç, sorun ve beklentilerinin farklılaşmasıyla izah edilebilir. Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre farklı olmasının çok sayıda metafor üretilmesinde etkili olduğu düşüncesi de dile getirilmiştir (Tuncay - Özçınar, 2009). Ayrıca metaforlar, tanımlanmak istenen olgunun tamamını değil, bir yönünü temsil etmektedirler ve dolayısıyla olgunun farklı yönlerine vurgu yapacak çok sayıda metafora ihtiyaç bulunmaktadır (Saban, 2008).

Öğrencilerin ürettikleri metaforların analizi sonrası 2 tema ve 11 alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforlardan 164’ü (%83,2) “olumsuz” teması altında, 33’ü (%16,8) ise “olumlu” teması altında toplanmıştır. “Olumsuz” temasına ait 9 alt tema Verimsiz, Zorlayıcı, Etkisiz, Uzaklık ve özlem, Yapay, Belirsizlik, Geçici ve Eşitsizlik alt temalarından oluşmaktadır. Avantaj ve Gerekli olarak adlandırılan 2 alt tema ise “olumlu” temasına aittir.

“Olumsuz” temasının gerekçelerini oluşturan alt temalar incelendiğinde en çok görüş belirtilen alt temanın “aldatıcı” alt teması olduğu görülmektedir. Yine bu algıyı destekleyen benzer alt tema da “yapay” alt temasıdır. Öğrenciler, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle karşılaştırmasını yaparak, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmaya çalışan fakat ona benzemeye çalışsa da onun yerini tutamayan yapay öğrenme şekli olduğunu görüşüne sahiptirler. Özellikle pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitimin, tam olarak onun yerine geçmiş bir uygulama olmadığı, kriz dönemine mahsus, öğrenme eksiklerini azaltma ve eğitiminin sürdürülmesini amaçlayan bir tedbir olduğu görüşü dile getirilmektedir (Karip, 2020). Dolayısıyla yüz yüze eğitim mantığı ile düşünen öğrencilerin, sanal eğitimde beklentilerinin karşılanamaması bu olumsuz düşüncenin oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Öğrenciler, çoğunlukla “aldatıcı” ve “yapay” olduğu algısına sahip oldukları uzaktan eğitimi, bu görüşlerinin bir uzantısı olarak “verimsiz” ve “etkisiz” olarak nitelendirmişlerdir. Akdemir ve Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretim öğrencilerinden bazıları, uzaktan eğitimin yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olmadığı ve herhangi bir verim alamadıkları gibi benzer düşünceler dile getirmiştir. Genç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada da “pandemi sürecinde online derslerde fakültede aldığım verimi alabiliyorum” ifadesine öğrencilerin sadece üçte biri katıldığını belirtmiştir. Ayrıca Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada online derslerden verim alabildiğini belirten öğrencilerin oranı %15,3'te, öğretim elemanlarının sisteme yüklemiş olduğu ders materyallerinden yararlanabildiğini belirten öğrenci oranı %28,3'te, derslere konsantre olabildiğini belirtenlerin oranı %17,8'de ve sınavlara konsantre olabildiğini belirten öğrenci oranı ise %23,9'da kalmıştır. Öğrenciler uzaktan eğitimden yeterince verim alamadıklarını ifade ederek, okulda yüz yüze eğitimin önemini daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir (Genç - Gümrükçüoğlu, 2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan öğretime karşı tutumlarına ilişkin bir araştırmada da bazı öğrenciler tarafından “uzaktan eğitimin olmasını kesinlikle istememe, bir artışının olmadığı düşünme” ve “kullanılan uygulamanın bir dersin işlenişini ne kadar değiştirilebileceğini sorgulama” gibi uzaktan eğitimin etkisiz olduğu yönünde benzer düşünceler dile getirilmiştir (Akdemir - Kılıç, 2020). Yaşadıkları çeşitli zorluklar ve yüz yüze eğitimle kıyaslama sonucunda bazı öğrencilerin, uzaktan eğitimin işlevselliğini sorguladıkları ve gereksizliğine inandıkları görülmektedir.

Yukarıdaki verilerden hareketle öğrencilerinin, uzaktan eğitimin pandemi döneminde eğitim ihtiyaçlarını karşılayan fakat yüz yüze eğitim kadar verimli olmayan bir uygulama olduğu görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Yüz yüze eğitim için planlanan öğrenme-öğretme süreçlerinin uzaktan eğitim için de kullanılmaya çalışılması, sürecin verimliliğini azaltmaktadır. Bütün hazırlıklarını yüz yüze eğitime göre planlamış, uzaktan eğitim konusunda tecrübesiz ve bu konuda bilgi ve beceri eksikleri olan ve hatta uzaktan eğitim konusunda olumsuz düşünceye sahip öğretiler bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime katılım konusundaki teknik bilgi yetersizliği ve buldukları yerlerdeki internet erişimi sorunları, öğren-

cilerin verimlilik ile ilgili olumsuz düşüncelerinde etken olduğu söylenebilir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Koç, 2021).

“Zorlayıcı” alt temasında öğrenciler, ders yükü yoğunluğu, evde ders çalışmanın zorluğu ve uzaktan eğitime ulaşım araçlarıyla ilgili sıkıntılardan dolayı uzaktan eğitimin zorluğunu ifade etmişlerdir. Bu zorlayıcı şartların sonucu olarak, uzaktan eğitim için gerekli olan araç-gereç ve bunların kullanım bilgisine sahip olma durumuna göre herkesin farklı düzeylerle yararlanabildiği “eşitsiz” bir durum ortaya çıkmaktadır. Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışı ile ilgili bir araştırmada öğrenciler; daha çok emek gerektirme, bilgisayarın aile üyeleriyle paylaşılmasının öğrenciyi sınırlaması ve ödev yükünün çok arttığı gibi benzer zorlayıcı durumları dile getirmişlerdir (Akdemir - Kılıç, 2020) Ayrıca internet bağlantısı sorunu (Genç vd., 2021) ve çeşitli teknik aksaklıklar (Koç, 2020) gibi benzer sorunlar diğer araştırmalarda da dile getirilmiştir.

Eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesinden sonra da devlet tarafından burs ve kredi ödemelerinin devam etmesi ve üniversitelerin, uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımları ile ilgili kılavuzlar ve videolar yayınlarak öğrencilere rehberlik yapmaları (Yavuz vd., 2020) uzaktan eğitime erişimdeki olumsuzlukları azaltmıştır. Ancak öğrencilerin bulunduğu yerleşim birimlerindeki altyapı sorunları, internet kullanımındaki öğrenci yeterlikleri, uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmaları ve sokağa çıkma kısıtlamasından dolayı üniversitelerin kütüphane ve internet hizmetlerinden yararlanamamaları, düşük oranda da olsa öğrencilerde eşitsizlik algısının oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Sınıf ortamında üniversitenin imkânlarından kolaylıkla eşit olarak yararlanan öğrenciler, uzaktan eğitimde kendi teknik imkânları, programları kullanım yeterlikleri ve yaşadıkları yerlerdeki sosyal şartlar ile başbaşa kalmanın zorluğu ve eşitsizliği ile karşı karşıya gelmişlerdir.

Uzaktan eğitimle ilgili, farklı bir olumsuz öğrenci algısı da uzaktan eğitimin yüz yüze iletişim ve sosyalleşme boyutundaki sorunları teşkil eden “uzaklık ve özlem” alt temasında dile getirilmiştir. Öğrenciler, yüz yüze eğitimdeki öğrenme ortamına ve hocalarına olan özlemlerini dile getirerek, uzaktan eğitimin sosyalleşme imkânlarını sınırlandırıldığı düşüncelerinin ifade etmişlerdir. Bazı araştırmalarda da uzaktan eğitim uygulamasının, öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilediği konusunda bu araştırma verilerini destekleyici benzer öğrenci görüşleri bulunmaktadır (Koç, 2020; Akdemir - Kılıç, 2020; Koç, 2021). Bu sebeple, öğrencilerin uzun süre evlerinde kapalı kalmalarından dolayı oluşan sosyal izolasyonun olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik tedbirler alındığı ve öğrencilere rehberlik faaliyetleri düzenlendiği ifade edilmektedir (Karip, 2020; Yavuz vd., 2020; Sözen, 2020).

Bazı erkek öğrencilerin aile ekonomisine katkı için çalışmaya başladıkları, bazı kız öğrencilerin ise sanal dersler sırasında tarla ve ev işleri yapmak zorunda kaldıkları hatta okul ortamından uzaklaşmalarından dolayı evlilikte zorlandıkları, araştırmacının uzaktan eğitim uygulamaları esnasında öğrencilerden aldığı dönütler arasındadır. Öğrenciler yüz yüze eğitimdeki olumlu sosyal ortamlardan uzak oldukları için

bu konuda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla yüz yüze eğitiminin destekleyici sosyal ortamından izole bir durumu, uzaktan eğitim için bir olumsuzluk olarak nitelendirmektedirler. Bu görüşlerden yola çıkarak, öğrencilerin okul arkadaşları ve hocalarıyla etkileşimlerinin kısıtlanmasının, pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin en belirgin sınırlılıklarından biri olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Yukarıda sayılan olumsuzlukların sonucu olarak öğrenciler uzaktan eğitimi, niteliği tam olarak belli olmadığı için nereye savrulacağı bilinmeyen ve akıbeti hakkında endişelerinin olduğu “belirsiz” ve “geçici” bir durum olarak ifade etmişlerdir. Akdemir ve Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler uzaktan eğitimle ilgili belirsizliklerin, kendilerinde strese yol açtığı ile ilgili benzer görüşler dile getirmişlerdir. Bu süreçte pandeminin seyrine göre, öğrencileri her an yüz yüze eğitime çağırma kapısı açık tutulmaktadır. Bir yandan da öğrenci yurtlarının bir kısmı bulaş riski olan bazı vatandaşlar için geçici gözlem mekânlarına dönüştürülmüştür. Bu durum öğrencilerde hem öğretim uygulamaları hem de barınma imkânları konusunda bir belirsizliğe yol açmaktadır. YÖK’ün, oluşabilecek belirsizliği gidermeye yönelik, süreçle ilgili sürekli bilgilendirme yapması endişeleri büyük ölçüde gidermesine rağmen, pandeminin seyrine göre yüz yüze eğitim kapısının sürekli açık tutulmasının az da olsa belirsizliği yol açtığı görülmektedir.

Olumsuz teması altında toplanan dokuz alt tema incelendiğinde, sorunların daha çok uzaktan eğitime erişimle ilgili teknik imkânsızlıklar, herkesin bu konuda eşit olmadığı ve eğitim gördükleri şehirden ailelerinin yanına dönen öğrencilerin yaşadıkları olumsuz sosyal şartlar öne çıkmaktadır. Bundan dolayı olsa gerek, eğitim süreçleri ile ilgili görüşler yukarıda sayılan sorunların gölgesinde kalmıştır. Öğretim yöntemleri, araç-gereç kullanımı, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme konularında olumlu veya olumsuz anlamda öğrenci görüşleri sayı olarak çok alt düzeyde kalmıştır. Öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerin ikinci planda kalması, daha önce bu konuda tecrübe yaşanmaması ve bu araştırmanın, uygulamanın ilk yılında yapılmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir.

Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri bağlamında oluşturulan ikinci tema “olumlu” temasıdır. Uzaktan eğitim konusunda olumlu düşünen öğrenciler hem evde olmanın konforunu hem de öğrenime devam etmenin “avantaj”ını yaşadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilgili araştırmalarda öğrenciler; “ev konforunda dersi sevme” “okula gitmemenin tatlı gelmesi”(Akdemir - Kılıç, 2020) “vakit tasarrufu, derslere kolay ulaşma ve dersin tekrarını dinleme” (Genç vd., 2021) “kendilerini daha rahat hissetmeleri”, “zamandan tasarruf sağlaması” (Koç, 2020) gibi uzaktan eğitimin sağladığı avantajlarla ilgili benzer düşünceler dile getirmiştir. Yaşanan olumsuzluklara rağmen, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulaması, bazı fırsatları da beraberinde getirmiştir. Gelişmiş üniversitelerin YÖK Anadolu Projesi bağlamında uzaktan eğitim yoluyla, genç üniversitelere ders verecek öğretim üyesi desteği sağlaması, bu dönemin en önemli avantajlarından biri olarak değerlendirilebilir.<sup>6</sup> Ayrıca

<sup>6</sup> <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/anadolu-projesi-brosur.pdf> Erişim, 08/05/2021

ilahiyat alanı ile ilgili bazı derslerin online öğretim yöntemleri ile nasıl yapılabileceği konusunda çalışmaların başlaması da (Başkonak - Akşener, 2020) uzaktan eğitim sürecinin alana katkılarındanadır.

Uzaktan eğitimin olumlu olarak değerlendirilmesinde ikinci etken uzaktan eğitimin, pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerini doldurması ve eğitimde kesinti yaşanmaması için bir “gereklilik” olarak görülmesidir. Öğreticilerin, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının hazırlıksız yakalandıkları pandemi sürecinde, uzaktan eğitim faaliyetleri herkes için bir tercih değil zorunluluktur. Uzaktan eğitimde sorun yaşayan öğrencilere YÖK tarafından kayıt dondurma hakkı tanınsa da pandemi sürecinin ne kadar devam edeceği ile ilgili belirsizlik, yıl kaybı, arkadaşlarından geri kalma gibi sebepler bu seçeneği devre dışı bırakmaktadır. Dolayısıyla bu süreci en az kayıpla atlama isteyen eğitim kurumları, öğretmenler ve öğrenciler için, iyileştirme çabaları devam eden uzaktan eğitim, alternatifsiz bir gereklilik olarak bulunmaktadır. Ayrıca bu süreçte uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerinin, yüz yüze eğitime geçildikten sonra bazı derslerin online yapılması, işlenemeyen derslerin telafisi vb. konularda iyi bir tecrübe ve alternatif olduğu söylenebilir. Nitekim YÖK’ün, pandemi sonrası da bazı derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılabileceği ile ilgili kararları da vardır.<sup>7</sup> Ancak öğrencilerden alınan dönütler de dikkate alınarak niteliğinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Olumlu ve olumsuz teması ile ilgili bütün görüşler değerlendirildiğinde öğrencilerin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim konusunda çoğunlukla (164/%83,2) olumsuz düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları da İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu yönündedir. Bu araştırmaya konu edilen uzaktan eğitim, üniversitelerin; öğretim tasarımı ve içerik düzenleme, ekran tasarımı ve teknik kapasite yönüyle planlanmış, altyapısı oluşturulmuş (Gülner, 2008) İLİTAM, vb. uzaktan eğitim programları değildir. Bilakis pandemi süreci şartlarında, hazırlıksız yakalanılmış, bazı zamanlar öğrencilerin dışarı çıkmalarının bile kısıtlı olduğu, ne kadar devam edeceği net olarak belli olmayan, geçici bir süreyle uygulamaya konulmuş bir eğitim faaliyetidir. Doğal olarak bazı belirsizlik, kaygı ve zorlukları beraberinde getirmesi kaçınılmazdır.

İlahiyat alanında lisansüstü eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada (Genç vd., 2021) bu araştırmadan farklı bir sonuç ortaya çıkmış ve lisansüstü eğitim öğrencileri uzaktan öğretimle ilgili genel olarak olumlu görüşler beyan etmişlerdir. Ancak ilgili araştırma lisans öğrencileri ile değil, lisansüstü eğitim öğrencileri ile yapılmıştır. Sonucun olumlu çıkması da araştırmacıların ifadesiyle; olumsuzlukları aşma noktasındaki gayretleri öğrencilerin lisansüstü eğitim tercihinde bilinçli olmalarına ve tez döneminde olan bazı öğrencilerin enstitülerinden farklı şehirde bulunmaları ve danışman hocaları ile zaten uzaktan iletişim kurmalarına bağlanmaktadır (Genç vd., 2021).

<sup>7</sup> Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar, Madde 6.



Uzaktan eğitimle ilgili olarak oluşturulan “olumlu” ve “olumsuz” temalarının cinsiyete göre dağılım verileri benzer çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile ilgili veriler incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre biraz daha fazla olumsuz metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu konuda 1. sınıf veya 4. sınıf öğrencilerinin değil de ara sınıf olan 2. sınıfların daha fazla olumsuz düşünmeleri ilginçtir. Metafor örnekleri gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde diğer sınıflardan farklı olarak, sadece 2. sınıflara mahsus olumsuz bir gerekçelendirmeye rastlanmamıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime katıldıkları yerleşim birimine göre üretilen metaforların dağılımları incelendiğinde ise, köydeki internet erişimi ve uzaktan eğitim araçlarının sınırlılıkları düşünüldüğünde beklenenin aksine köyden katılanların diğer yerleşim yerlerinden katılanlara göre daha fazla olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin buldukları yerleşim yerlerinde uzaktan eğitime ulaşım konusunda kayda değer sorunlar yaşanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Pandemi sürecinde sorun yaşayan öğrencilere YÖK tarafından kayıt dondurma hakkı tanınmış ve bunun azami öğretim sürecinden sayılmayacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili ürettikleri metaforlar çoğunlukla olumsuz olmasına rağmen, katılımcı öğrencilerin eğitim aldığı İslami İlimler Fakültesinde hiçbir öğrencinin pandemi sürecinde kayıt dondurma yolunu tercih etmedikleri bilakis kayıt donduran bazı öğrencilerin uzaktan eğitim imkânından yararlanmak için kayıt yeniledikleri bilgisi alınmıştır. Benzer şekilde Genç ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, pandemi sürecinde lisansüstü eğitim öğrencilerinden çoğunluğu kaydını dondurmaya düşünmediğini belirtmiştir. Bütün bu veriler, pandemi sürecinin başında ortaya çıkan bazı olumsuzlukların zamanla aşıldığı ve öğrencilerin yukarıda sayılan olumsuzluklara rağmen zorunlu uzaktan eğitime uyum sağlamaya başladıkları anlamında değerlendirilebilir. Ancak bu sürdürülebilir bir durum değildir. Zira mevcut durumda öğrenci, öğretici ve teknik altyapı uzaktan eğitime göre oluşturulmamıştır. Pandemiden kaynaklı çeşitli imkânsızlıklara karşı öğrencilere bazı konularda tolerans gösterilmiştir. Öğretim süreçleri, derslere öğrenci katılımı ölçme ve değerlendirme konularındaki belirsizlikler beraberinde bazı endişeler oluşturmaktadır. Sanal ortamda uygulamalı derslerin yapılmasındaki imkânsızlıklar ve bu konudaki öğrenme eksiklerin telafisinin zorluğu, öğrenci yeterliklerini olumsuz etkileyecektir. Netice olarak, uzaktan eğitim uygulamalarından kaynaklanan sorunların yüz yüze eğitime geçildikten sonra daha belirgin olarak gözlemleneceği söylenebilir. Pandemi sonrası, durum tespiti yapmak ve öğrenme eksiklerinin telafisi için üniversitelerin iyi bir planlamaya ihtiyacı bulunmaktadır.

### 3.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak uzaktan eğitim uygulamaları için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim uygulamalarını yüz yüze eğitimin yerini tutmayan yapay, etkisiz ve verimsiz bir uygulama olduğu görüşündedirler. Bu olum-

suzlukları gidermeye yönelik; uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırma verileri ve fakülteler özelinde öğrenci ve öğretici görüşleri dikkate alınarak, sorunlu konularda iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda; uzaktan eğitimde içerik oluşturma, öğretim yöntemleri, sınav oluşturma ve uygulama gibi konularda öğrencilerin yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ve tecrübe paylaşım toplantıları gerçekleştirilebilir. Uzaktan eğitim süreci ile ilgili görseller hazırlanıp öğrencilere ulaştırılabilir. Öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlama yönelik motivasyon araçları geliştirilebilir.

- Öğrencilerin hocalarına ve okul arkadaşlarına özlemlerini dile getirdikleri görülmüştür. Uzun süre evde kalmanın etkilerini ve yüz yüze eğitimdeki öğrenme ortamlarındaki sosyalleşme özlemlerini gidermek için online, ders dışı sohbetler ve farklı etkinlikler düzenlenebilir. Üniversitelerdeki rehberlik birimleri daha etkin hale getirilerek, öğrencilere bu birimlerden yararlanabilecekleri konusunda duyurular yapılabilir.

- Öğrenciler sürecin geçici olduğu ve her an yüz yüze eğitime geçilebileceği konusunda endişe ve belirsizlik içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bu belirsizliklerin aşılması için, eğitime nasıl devam edileceği ile ilgili kararlarının dönemlik alınması, ders işleniş yöntemleri, sınav tarihleri ve uygulama şekillerinin dönem başında belirlenerek öğrencilere bildirilmesi uygun olacaktır.

### Kaynakça

- Akdemir, Ayşe Betül - Kılıç, Abdurrahman. "Yükseköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Bakışı". *Milli Eğitim Dergisi* 49/Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim (2020), 685-712. <https://doi.org/DOI: 10.37669/milliegitim.783344>
- Aristoteles. *Retorik*. çev. Mehmet H. Doğan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1995.
- Arslan, M. Metin - Bayrakçı, Mustafa. "Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi* 171 (2006), 100-108.
- Aydın, Fatih. "Üniversite Öğrencilerinin 'Çevre' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları". *Doğu Coğrafya Dergisi* 16/26 (2013), 25-44.
- Baltacı, Ali. "Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/1 (2017), 1-15.
- Başkonak, Mustafa - Akşener, Ayşe. "Kuran Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: On Saatte Online Kuran Eğitimi Örneği". *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/25 (2020), 714-740. <https://doi.org/10.35415/sirmakifd.786941>
- Cabı, Emine - Ersoy, Halil. "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 7/3 (2017), 419-429.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma, 3. Basım, 1999.
- Çelik, Hilal vd. "Nitel Veri Analizi ve Temel İlkeleri". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 8/1 (2020), 379-406.
- Demir, Ömer. "Öğretmen Adaylarının Metaforik Çevre Algıları". *International Journal of Social Sciences and Education Research* 3/5 (2017), 1700-174.
- Diler, Ramazan. *Gazetelerde Din Dersi Tartışmaları*. Ankara: İlahiyat, 1. Basım, 2020.
- Gencer, Muharrem. "Öğrenci ve Velilerin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları". *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23/44 (2020), 805-825.

- <https://doi.org/10.31795/baunsobed.742089>
- Genç, Muhammet Fatih vd. "Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Alanında Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Bakışları". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 21/1 (2021), 71-97. <https://doi.org/10.33415/daad.840675>
- Genç, Muhammet Fatih - Gümrükçüoğlu, Süleyman. "Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları". *Turkish Studies* 15/4 (2020), 403-422. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Gülнар, Birol. "Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği)". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (2008), 259-271.
- Gürbüzöğlü Yalmanci, Sibel - Aydın, Solmaz. "Öğretmen Adaylarının Kopya Çekmeye Yönelik Metaforik Algıları". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16/1 (2014), 316-332.
- İşman, Aytekin. *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 3. Basım, 2008.
- Karateke, Tuncay. "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, Meslek Dersi Öğretmeni ve İdarecilerine İlişkin Metaforik Algıları". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/3 (2019), 1235-1256. <https://doi.org/10.18505/cuid.620035>
- Karip, Emin. "COVID-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası", 2020. Erişim 07 Mayıs 2021. <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi>
- Koç, Ahmet. "Covid-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Modeli". *Milli Eğitim Dergisi* 49/Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim (2020), 851-875. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.770561>
- Koç, E. Seda. "Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi". *Sosyal Bilimler Dergisi* 7/2 (2021), 13-27.
- Meydan, Hasan. "Kampüste İlahiyat Eğitiminin Avantaj ve Meydan Okumaları: Öğrenci Görüşlerine Dayalı Metaforik Bir Araştırma". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 24/1 (2020), 47-71. <https://doi.org/10.18505/cuid.668833>
- Özdemir, Şuayip - Karateke, Tuncay. "Yaz Kur'an Kursu Öğrencilerinin 'Cami' ve 'Din Görevlisi' Kavramlarına İlişkin Metaforları". *Uluslararası Cami Sempozyumu (Sosyo-Kültürel Açıdan)* 08-09 Ekim 2018 Malatya, 2018.
- Polatcan, Mehmet - Kılıç, Ali Çağatay. "Fenomenoloji ve Araştırmalarda Fenomenolojik Yöntem". *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. ed. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Yaşar Kondakçı. 391-408. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2018.
- Saban, Ahmet. "İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler". *İlköğretim Online* 7/2 (2008), 421-455.
- Selçuk, Mualla vd. "The Online Learning Experience of Theology Students in Turkey During The Covid-19 Pandemic: A New Disposition For RE?". *Religious Education* 116/1 (2021), 74-90.
- Sözen, Nurhüda. "Covid 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7/12 (2020), 302-319.
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 9. Basım, 2013.
- Taş, Halil. "İlkokul Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine İlişkin Metaforları". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/1 (2019), 29-51. <https://doi.org/10.18505/cuid.518013>

- Tuncay, Nazime - Özçınar, Zehra. "Distance Education Students' 'Metaphors'". *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1/1 (2009), 2883-2888.
- Turan, Mehmet vd. "Öğretmen Adaylarının Eğitim ve Bazı Temel Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları". *Education Sciences* 11/4 (2016), 217-242.
- Yavuz, Mehmet vd. "Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi* 49/Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim (2020), 129-154.
- Yıldırım, Ramazan - Gazel, Mehmet Ali. "Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi". *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11/1 (2018), 30-57.



## Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ile Tükenmişlik Düzeyleri

Süleyman Abanoz

Dr., ÖSYM Uzmanı, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi  
PhD., ÖSYM Specialist, Measuring, Selection and Placement Center  
Ankara/Türkiye  
abanoz\_s@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4466-7080

### Levels of Professional Attitude and Burnout of Religious Educators and Teachers

#### Abstract

In recent years continues to increase interest in religion in Turkey and in the world. All that is effective in the world that the proliferation of groups claiming to live in the core of institutional religion, the rise of new religious movements and the politics of religious discourse in Turkey and the world is an example of this situation. In addition, in Turkey, interest in religious institutions and professions has increased significantly due to the demands of the people and the discourse and actions of political power. There are emotional, mental and behavioral dimensions of the religious officials' professional attitude, which is formed by his/her life related to his/her profession. Feelings such as liking or disliking the profession form the emotional dimension of his/her professional attitude. His/her thoughts and knowledge about the profession constitute the cognitive (mental) dimension of professional attitude. The behavioral dimension of professional attitude is professional activities and work performed in accordance with their emotional and cognitive dimensions. Organization and work dimensions of burnout are important in terms of the formation and development of the burnout concept, since people spend most of their lives at work. They reflect their work life, organizational structure, even unintentionally, to their family and home lives. Workload weight, the nature of the job, work-friendliness relationships, communication, as well as the organization's management and organizational structure, the strategies and policies applied managerial practices and sanctions, laws, legislations and regulations can lay the groundwork for the occurrence of burnout syndrome on an individual level. In this study, the level of professional attitude and burnout of employees in various titles in religious higher education institutions, Ministry of National Education and Presidency of Religious Affairs in seven metropolitan cities, each of

---

Bu çalışma 12.12.2019 tarihinde tamamladığımız Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. / This article is extracted from my doctorate dissertation entitled "Correlation Between Professional Attitude and Burnout of Religion Educators And Religion Teachers", (PhD [12.12.2019])

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Süleyman Abanoz).

**Gelis/Received:** 05 Mayıs/May 2021 | **Kabul/Accepted:** 08 Temmuz/July 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Süleyman Abanoz, "Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ile Tükenmişlik Düzeyleri = Levels of Professional Attitude and Burnout of Religious Educators and Teachers", *Eskiyeni* 45 (Eylül/September 2021), 719-751. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.933270>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

---

which is located in different regions of Turkey, were examined. A questionnaire including demographic information, professional attitude and professional burnout scales was used as a data collection tool. Within the scope of the study, the questionnaires of a total of 3662 participants, including 282 academics, 1605 teachers and 1775 religious officials, were accepted as valid. The data obtained as a result of the study were analysed by SPSS 23.0 statistics program. In the study, the level of significance was determined as  $p < 0.05$ . As a result of the analysis, a high-level inverse correlation was observed between professional burnout and professional attitude. Moreover, it has been determined that there is a significant relationship between variables such as marital status, age, length of service, gender, city of residence and education level, and professional attitude and burnout, although it varies from institution to institution. The place of residence, title, and the reason for choosing the profession have been observed to have a similar effect in all institutions in terms of professional attitude and burnout. The results obtained were interpreted by the researcher, and some suggestions were made based on the results.

### Keywords

Psychology of Religion, Religious Education, Religious Teacher, Professional Attitude, Burnout

## Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutum ile Tükenmişlik Düzeyleri

### Öz

Son yıllarda dünyada ve Türkiye’de dine ilgi artarak devam etmektedir. Tüm dünyada etkili olan, kurumsal dinlerin özünü yaşama iddiasındaki grupların çoğalması, dinî söylemlerin Türkiye ve dünya siyasetinde artması ve ortaya çıkan yeni dinî hareketler bu duruma örnek oluşturmaktadır. Bunun yanında Türkiye’de, halkın bu yöndeki talepleri ve siyasi iktidarın söz ve eylemlerinin de etkisiyle dine, dinî kurum ve mesleklere ilgi oldukça artmıştır. Din görevlisinin mesleğiyle ilgili geçirdiği yaşantılarla oluşan mesleki tutumunun duygusal, zihinsel ve davranışsal boyutları bulunur. Mesleği sevme ya da sevmeme gibi duygular, mesleki tutumunun duygusal boyutunu oluşturur. Meslekle ilgili düşünce ve bilgileri mesleki tutumun bilişsel (zihinsel) boyutunu meydana getirmektedir. Mesleki tutumun davranış boyutu ise, duygusal ve bilişsel boyutlarına uygun olarak yapılan mesleki faaliyetler ve işlerdir. Tükenmişliğin örgüt ve iş boyutu, kavramın oluşumu ve gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü insanlar hayatlarının büyük bir kısmını işyerlerinde geçirmektedirler. İş yaşantılarını, örgüt yapılarını, istemeden de olsa aile ve ev yaşantılarına yansıtmaktadırlar. İş yükü ağırlığı, işin niteliği, çalışma arkadaşlığı ilişkileri, iletişim ve bunun yanı sıra örgütün yönetim ve organizasyon yapısı, uygulanan strateji ve politikalar, yönetici uygulamaları ve yaptırımları, kanunlar, yasalar, yönetmelikler bireysel boyutta tükenmişlik sendromunun oluşuma zemin hazırlayabilmektedir. Bu çalışmada her biri Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan yedi büyükşehirdeki dinî yükseköğretim kurumlarında, Millî Eğitim Bakanlığında ve Diyanet İşleri Başkanlığında çeşitli unvanlarda çalışanların mesleki tutum ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgiler, mesleki tutum ve mesleki tükenmişlik ölçeklerini içeren anket uygulanmıştır. Çalışma kapsamında 282 akademisyen, 1605 öğretmen ve 1775 din görevlisi olmak üzere toplam 3662 katılımcının anketi geçerli kabul edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 23,0 istatistik programıyla incelenmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda mesleki tükenmişlik ve mesleki tutum arasında ters yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon görülmüştür. Bunun yanında medeni durum, yaş, hizmet süresi, cinsiyet, yaşanılan şehir ve eğitim seviyesi gibi değişkenler ile mesleki

tutum ve tükenmişlik arasında kurumdan kuruma değişmekle birlikte anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yerleşim yeri, unvan ve mesleği seçme nedeninin ise mesleki tutum ve tükenmişlik açısından tüm kurumlarda benzer bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmış, ayrıca sonuçlardan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Psikolojisi, Din Eğitimi, Din Öğreticisi, Mesleki Tutum, Tükenmişlik

### **Giriş**

Her insanın beslenme, barınma, güvende olma gibi fiziksel ihtiyaçlarının yanında hayatına anlam verme, dünyada yapılanların karşılığını bekleme gibi birtakım manevi ihtiyaçları da vardır. Dolayısıyla her insan bu dünyadaki varlığının bir amacı olup olmadığını, varsa bu amacının ne olduğunu merak eder ve buna kendince cevap bulmaya çalışır. Bu tür sorulara en tatmin edici cevaplar dinden gelmektedir. İnsan, doğduğunda hazır bulduğu, ailesinden ve çevresinden görüp öğrendiği bir dine inansa da bu tür soruları sormaya başladığında çevreden gördüğü, duyduğu dinî bilgiler bazen yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı dini daha iyi bildiğini düşündüğü kişilere başvurarak sorularına cevap arayabilmektedir.

Bütün kurumsal dinlerde insanların dinle ilgili sorularına cevap veren din adamları veya din bilginleri bulunur. Türkiye’de din görevliliği hizmetini büyük oranda Diyanet İşleri Başkanlığında (DİB) imam-hatip, müezzin-kayyım, Kur’an kursu öğreticisi, vaiz vb. hizmetlerde çalışanlar, din eğitim ve öğretim faaliyetini ise Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) ve imam-hatip lisesi (İHL) meslek dersleri öğretmenleri, dinî yükseköğretim kurumlarındaki (YÖK) öğretim elemanları ve yine Diyanet İşleri Başkanlığının ilgili personeli karşılamaktadır. Ancak gerek din adamlarının/din görevlilerinin gerekse din eğitimini meslek olarak yürütenlerin dinî konularda soru soran insanlara sadece sözlü olarak bilgiyi aktarmaları yeterli değildir; din adına konuşan ve dinî bilgi verenlerin yaşantılarında rol model olmaları beklenmektedir. Yani din eğitim ve öğretimiyle ilgilenenlerin dinin emir ve yasaklarına uygun bir yaşam sürmeleri yaptıkları işte etkili olmaları için bir gerekliliktir. Çünkü ancak bu özelliklere sahip kişiler insanlara bilgi vermenin yanında örnek olabilir ve rehberlik yapabilir. Bunun için de öncelikle dinlerini ve dinî bir mahiyete sahip olan mesleklerini severek ve isteyerek yapmalı, mesleklerine ve insanlara karşı olumlu duygulara sahip olmalıdırlar. Ülkemizde son on yıldır, daha önce hiç olmadığı kadar, dinle ilgili mesleklerde personele ihtiyaç artmıştır. Din görevlisine ihtiyacın artmasında birçok yeni cami ve Kur’an kursu yapılması ve Kur’an kurslarına olan talebin artması; din eğitimcisine olan ihtiyacın artmasında ise imam hatip okullarına giden öğrencilerin artması, ilk ve ortaöğretimdeki Temel Dini Bilgiler, Peygamberimizin Hayatı, Kur’an-ı Kerim gibi derslerin öğrenciler ve veliler tarafından ilgiyle karşılanması gibi sebepler etkili olmuştur. Bunun sonucu olarak din görevlisi ve din eğitimcisi yetiştiren kurumlara da ilgi artmış, böylece imam hatip



liseleri ve ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinin hem öğrenci hem de öğretmen/akademisyen sayısı artmıştır.

Türkiye’de din eğitimi ve din hizmetlerini yürütecek personeli yetiştiren kurumların başında imam hatip okulları ile ilahiyat/İslami ilimler fakülteleri gelmektedir. İmam hatip okulları ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vererek hem halka yönelik din eğitim-öğretim faaliyeti sürdürmekte hem de Diyanet İşleri Başkanlığının din hizmetleri sınıfında yer alan imam-hatip, müezzin-kayyım ve Kur'an kursu öğretmenlerinin büyük kısmını yetiştirmektedir.<sup>1</sup> Dinî yükseköğretim kurumları ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim vererek bir taraftan Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının din eğitim ve din hizmetleri alanında ihtiyaç duyduğu personeli yetiştirmekte, diğer taraftan din alanında akademik düzeyde çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte; Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimden liseye kadar tüm okul türlerinde genel bir din eğitimi vermenin yanında imam hatip okulları ve diğer okullardaki seçmeli dersler yoluyla dinî içerikli bir eğitim de vermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı da din alanında eğitim ve hizmet vermenin yanında halkı dinî konularda irşat etmeye ve her türlü dinî açıklama, yayın ve fetvalarla halka yol göstermeye çalışmaktadır.

Türkiye’de din eğitimi ve hizmetleri alanında en çok personel istihdam eden kurumlar DİB, MEB ve dinî yükseköğretim kurumlarıdır.<sup>2</sup> Bu kurumlarda çalışan personel, unvanları birbirinden çok farklı da olsa atanmak ve görevlerini sürdürmek için belli bir din eğitimi almakta ve görevlerini icra ederken de benzer şekilde insanlara din eğitimi vermekte, dinî konularda yol göstermektedir. Bu kişiler bir taraftan mesleklerini diğer devlet memurları gibi belirli kurallar çerçevesinde ve geçim sağlamak amacıyla yürütürken diğer taraftan mesleklerinin kendilerine dinî bir sorumluluk da yüklediğinin bilincinde olarak görevlerini öbür dünyayı kazanmaya bir vesile olarak görmektedir.<sup>3</sup> Ayrıca Türkiye gibi halkının çoğu Müslüman olan bir ülkede insanlar, bu meslekleri yapanları sadece belirli hizmetleri veren bir devlet memuru olarak değil aynı zamanda kendilerine hayatın her alanında yol gösteren ve örnek olan kişiler olarak düşünmektedir.<sup>4</sup>

### **Tutum ve Mesleki Tutum**

“Tutum, belli bir kavram, durum veya insanlara karşı doğumdan itibaren öğrenilen, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimidir. Bu açıdan ilgi ve tutumlar birbirlerine benzemektedir. Ancak ilgiler kişinin kendi faaliyetleriyle ilgili duygu veya tercihleriyle sınırlıdır. Yani davranışa dönüşmek zorunda değildir. Tutumlar ise, davran-

<sup>1</sup> Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), “2020 Yılı 4-B Sözleşmeli (KKÖ, İ-H, M-K) Alımı Sınavı (Revize)” (Erişim 11 Haziran 2021).

<sup>2</sup> İşılanlarım, İlahiyat Mezunları Ne İş Yapar? İlahiyat İş Olanakları Nelerdir? (Erişim 11 Haziran 2021).

<sup>3</sup> Ali Akpınar, “Diyanet”, (Erişim 10 Haziran 2021).

<sup>4</sup> Ahmet Ali Çanakçı, “Cami Cemaatinin Din Görevlilerine Bakışı: Balıkesir Örneği”, *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/2 (Aralık 2015), 274-275.

nışa dönüşme eğilimine sahiptir.”<sup>5</sup> Ayrıca “bir yönelime tutum denilebilmesi için uzunca bir zaman sürekli bir şekilde görülmesi gerekir. Bunun yanında tutum düşüncelerle ve duygularla sınırlı değildir. Tutumlar kendilerini düşünce ve inanç olarak gösteren zihinsel, duyguları kapsayan duyuşsal ve dışardan görülebilen etkinlikleri içeren davranışsal öğelere sahiptir.”<sup>6</sup> Thurstone tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesi olarak tanımlarken”<sup>7</sup> Allport, “deneyim ve yaşantılar sonucunda oluşan, yöneldiği tüm durum veya nesnelere karşı kişinin davranışlarını etkileyen ve yönlendiren bilişsel veya duygusal hazırlık durumu” olarak tanımlamıştır.<sup>8</sup> Yapılan tanımlardan anlaşıldığına göre tutumlar bireye ait olup, açıkça gözlenemese bile davranışlar ve hareketlerden önce gelerek bunlara rehberlik eden yapılardır.<sup>9</sup> Bu tanımlar birlikte düşünüldüğünde en genel anlamıyla tutumu insanın herhangi bir kişi nesne veya olaya ilişkin davranış gösterme eğilimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla insan, olumlu tutuma sahip olduğu şeylere karşı yaklaşma ve destek olma eğilimi, olumsuz tutuma sahip olduğu şeylere karşı ise uzaklaşma veya ilgisiz olma eğilimi gösterir. İnsanlar doğuştan tutumlara sahip değildir. Yani tutumlar, öğrenme ve yaşantı yoluyla kazanılır, değişir ve gelişir.<sup>10</sup>

“Mesleki tutum, bir meslekte çalışanların o mesleğe yönelik duygusal eğilimleridir. Meslek mensuplarının, mesleğinin işlevleri ve toplum içindeki konumundaki duygu ve düşünceleri, onların mesleki tutumlarını oluşturur. Bireyin mesleğine ilişkin geliştirdiği tutum, onun mesleğe karşı vaziyet almasını belirler. Din görevlilerinin de kendi mesleklerine karşı belli bir biçimde ve belli bir yönde tepki göstermeye hazır olmaları mesleki tutumlarının bir göstergesidir.”<sup>11</sup> Din görevlilerinin mesleki tutumu, onların meslekle ilgili yaşantı, tecrübe ve deneyimleri sonucu oluşmuştur. Din görevlisinin mesleğiyle ilgili geçirdiği yaşantılarla oluşan mesleki tutumunun duygusal, zihinsel ve davranışsal boyutları bulunur. Mesleği sevmeye ya da sevmeme gibi duygular, mesleki tutumunun duygusal boyutunu oluşturur. Meslekle ilgili düşünce ve bilgileri mesleki tutumun bilişsel (zihinsel) boyutunu meydana getirmektedir. Mesleki tutumun davranış boyutu ise, duygusal ve bilişsel boyutlarına uygun

<sup>5</sup> Ata Tezbaşaran, *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997), 1.

<sup>6</sup> Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004), 521; Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi* (Samsun: Sönmez Matbaa ve Yayınevi, 1993), 88; Mustafa Naci Kula, “Bedensel Engellilere Yönelik Tutumlar ile Dini Tutumlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”, *İslami Araştırmalar Din Psikolojisi Özel Sayısı 19/3* (2006), 511-525.

<sup>7</sup> Louis Leon Thurstone, “Attitudes can be Measured”, *American Journal of Sociology* 33 (1928), 529-531.

<sup>8</sup> Gordon W. Allport, “Attitudes”, *A Handbook of Social Psychology*, ed. Carl Murchison (Worcester: Clark University Press, 1935), 798.

<sup>9</sup> Sibel Ayşen Arkonaç, *Sosyal Psikoloji* (İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım, 2001), 158.

<sup>10</sup> Çiğdem Kağıtçıbaşı, *İnsan ve İnsanlar* (İstanbul: Evrim Yayınları, 1988), 84; Adnan Erkuş, *Psikoloji Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Doruk Yayınları, 1994), 85.

<sup>11</sup> Mevlüt Kaya – Bayramali Nazıroğlu, “Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26-27 (2008), 29-30.

olarak yapılan mesleki faaliyetler ve işlerdir.<sup>12</sup> Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek insanlara eğitim vermeye ilgili olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır.<sup>13</sup>

Sağlıklı toplumları oluşturan en önemli unsurlardan birisi, hiç şüphesiz eğitim sistemi ve bu sistemin etkin bir şekilde işletilmesidir. Bu süreçte ise nitelikli bir öğretmenin, din görevlisinin ve akademisyenin sadece alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir; bunun yanı sıra mesleğine yönelik tutumunun da olumlu olması gerekir. Eğitimcilerin mesleklerine karşı olan tutumları mesleğini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır.

### **Tükenmişlik ve Mesleki Tükenmişlik**

İnsanlar hayatlarının her döneminde küçük veya büyük bazı olumsuz durumlarla karşılaşabilirler. Bu durumlar hem aile ve yakın çevrede hem de meslek yaşamında ortaya çıkabilir. İnsan mesleğini yaparken işin kendisinden kaynaklanan problemler yaşayabileceği gibi işyerinde diğer çalışanlarla ve hizmet verdiği kişilerle kişisel sorunlar da yaşayabilir. Bu tür sorunlarla karşı karşıya gelen kişiler öncelikle bunları kendi imkânlarıyla aşmaya çalışırlar, başarılı olmadıklarında arkadaşlarından veya profesyonel destek veren kişilerden de yardım alabilirler. Ancak bazen de kişiler bu tür sorunlarla başa çıkmayı başaramaz ve kendilerini enerjisiz ve tükenmiş hissedebilirler. İş hayatında motivasyonu düşen ve çaresizlik içinde kalan kişiler günümüzde meşhur bir kavram olan “mesleki tükenmişlik” durumuyla karşı karşıya kalabilirler.

İlk olarak 1970’li yıllarda Amerika’da ortaya çıkan tükenmişlik kavramı, ilk defa psikanalist Freudenberg tarafından 1974 yılında tanımlanmıştır.<sup>14</sup> Ona göre tükenmişlik, “yıpranma başarısız olma, gücün ve enerjinin azalması veya bireyin iş kaynaklarında meydana gelen tükenme durumudur.”<sup>15</sup> Tükenmişlik konusunda en önemli çalışmaları yapan ve bu kavramın bilim dünyasında tanınır olmasını sağlayan kişi C. Maslach’tır ve bu alanda en yaygın kullanılan tanım da ona aittir. Maslach’a göre tükenmişlik “iş gereği sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan ve yoğun duygusal taleplere maruz kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, geçmeyen yorgunluk, hâlsizlik, umutsuzluk ve çaresizlik duygularının yapılan işe, diğer insanlara ve hatta hayata olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom”dur.<sup>16</sup> Ayrıca genellikle tükenmişlik yaşayan kişiler yaydıkları olumsuz enerjiyle

<sup>12</sup> Mevlüt Kaya, *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum* (İstanbul: Etüt Yayınları, 1998), 46.

<sup>13</sup> Özlem Çakır vd., “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi*, 2000; Gülbahar Korkmaz, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* (Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009), 35.

<sup>14</sup> Kadir Ardıç - Sema Polatçı, “Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği)”, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10/2 (Aralık 2008), 70.

<sup>15</sup> Herbert J. Freudenberg, “Staff burn-out”, *Journal of Social Issues* 30 (1974), 159-161.

<sup>16</sup> Christina Maslach - Susane E. Jackson, “The Measurement of Experienced Burnout”, *Journal of Occupational Behaviour* 2 (1981), 99.

çevrelerindeki diğer kişilerin de tükenmişlik yaşamasına sebep olur; yani bir anlamda tükenmişlik bulaşıcıdır. Bundan dolayı bir işyerinde bazı çalışanlar tükenmişlik yaşıyor ve bu durum bir süredir devam ediyorsa diğer çalışanlar da kısa süre içinde bitkinlik, umutsuzluk, anksiyete gibi tükenmişlik belirtileri gösterebilir.<sup>17</sup>

“Her birey zaman zaman kapasitesini zorlayan kırılmalar yaşamaktadır ve bunlar kişiyi başa çıkma çabasına sevk eder. Kişinin kontrolü tekrar sağlamak ve anlam kaybına engel olmak için başvurduğu her çaba bir başa çıkma etkinliğidir. Bunlar bazen seküler bazen de dinî olabilir; yani birey fiziksel, psikolojik, sosyal ve manevi başa çıkma yöntemlerinin hepsini bu süreçte kullanabilir.”<sup>18</sup>

Bu çalışmada Diyanet İşleri Başkanlığında (imam-hatip, müezzin-kayyım, Kur'an kursu öğreticisi ve vaiz), Millî Eğitim Bakanlığında (din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni) ve dinî yükseköğretim kurumlarında (araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, Dr. öğretim üyesi, doçent ve profesör) çalışanların çeşitli değişkenlere göre mesleki tutum ve tükenmişlik düzeylerinin ortaya konması ve din psikolojisi açısından bunların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Din eğitimcileri ile ilgili yapılmış mesleki tutum ve tükenmişlik çalışmalarında genellikle bir veya birkaç şehir örneklem alınarak yapılmış ve kurumların sadece biriyle sınırlı tutulmuştur. Ancak din alanında hizmet veren personel söz konusu olduğunda DİB, MEB ve YÖK bünyesinde eğitim veren dinî yükseköğretim kurumları (ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri) arasında çok yakın bir ilişki söz konusudur. Bundan dolayı bu çalışma söz konusu kurumlarda din alanında görev yapan personelin tamamını karşılaştırmalı olarak araştırması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca evren olarak yedi ayrı bölgedeki büyükşehirlerde görev yapan personelin seçilmesi de çalışmanın verilerini Türkiye'ye genelleme imkânı vermesi açısından önemlidir. Çalışma din alanında hizmet veren üç önemli kurumda çalışanların mesleki tutum ve tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyması sayesinde, bahsedilen üç kurumun yöneticileri ve bu konuyla ilgili politika üretenler için yararlı veriler sunması ve personel memnuniyetinin artırılarak o personelden hizmet alan halkın beklenti düzeyinin yükseltilmesi gibi çabalara veri sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Çalışmanın ana hipotezi “Din eğitmeni ve öğreticilerinin mesleki tutumları ile mesleki tükenmişlikleri arasında ters yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır.” şeklindedir. Çalışmanın yardımcı hipotezleri ise şunlardır:

Din eğitimci ve öğreticilerinin;

1. Görev yaptıkları kurum ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
2. Medeni durumları ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
3. Cinsiyetleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.

<sup>17</sup> Sona Khaim Alizada, *Akademik Personelin Tükenmişlik Açısından Değerlendirilmesi ve İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma* (İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 6.

<sup>18</sup> Merve Kocaman, *Şiddete Uğrayan Kadınlarda Dinî Başa Çıkma (Erzincan Örneği)* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 74.

4. Eğitim düzeyleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
5. Yaşları ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
6. Hizmet süreleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
7. Yaşadıkları şehir ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
8. Yerleşim yerleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
9. Görev yaptıkları unvan ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.
10. Mesleği seçme nedenleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişki tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bu modelin tercih edilme sebebi birden fazla sayıdaki değişken arasında karşılıklı değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yardımcı olmasıdır. Değişkenler arasındaki ilişkiler karşılaştırma ve korelasyon olmak üzere iki model olarak ele alınır. Karşılaştırmada, oluşturulan grupların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılırken korelasyonda ise değişkenlerin birbirleriyle ilişkisinin derecesi ve yönü ortaya konmaktadır.<sup>19</sup>

### 1.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini MEB, DİB ve dinî yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmen, din görevlisi ve akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme, küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu yöntem evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip olduklarında yapılır.<sup>20</sup> Bu çalışmada evreni en iyi şekilde temsil edeceği düşünülerek; Türkiye'nin farklı bölgelerinden göç alan, köklü dinî yükseköğretim kurumlarına sahip olan ve çok sayıda MEB ve DİB personelinin bulunduğu Adana, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, İstanbul, İzmir, Samsun'dan toplam 3662 birey örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemde DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenleri, müezzin-kayyım, imam-hatip, vaiz ve Kur'an kursu öğretmenleri ile profesör, doçent, Dr. öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri yer almaktadır.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

#### 1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form, çalışılan kurum, medeni durum, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, hizmet süresi, şehir, yerleşim yeri, unvan ve mesleği seçme nedeni üzere toplam on maddeden oluşmaktadır.

<sup>19</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999), 8-82.

<sup>20</sup> Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 114.

### 1.3.2. Mesleki Tutum Ölçeği

Uygulanacak ölçekler belirlenirken öncelikle Türkiye'de birçok çalışmada kullanılan mesleki tutum ve tükenmişlik ölçekleri incelenmiştir. Bu kapsamda Şaban Çetin'in geliştirdiği 35 maddelik iç tutarlılık katsayı (Cronbach alpha) değeri 0,95 olan mesleki tutum ölçeği ile<sup>21</sup> Mehmet Üstüner tarafından geliştirilen 35 maddelik iç tutarlılık katsayı (Cronbach alpha) değeri 0,93 olan mesleki tutum ölçeği<sup>22</sup> esas alınarak 23 maddelik bir mesleki tutum ölçeği oluşturulmuştur. Örneklemenin tamamı dinî mesleklerde çalışanlardan oluştuğu için ölçeklerde yer alan maddelere mesleğin dinî yönünü ön plana çıkaran ve mesleğe yönelik dinî tutumları belirlemeyi amaçlayan ifadeler eklenerek mesleki tutum ölçeğine son şekli verilmiştir. Likert şeklinde oluşturulan ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Ölçekte bazı maddeler olumsuz olarak ifade edilmiş, bunlar ters olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 23'tür. Puanların yükselmesi mesleki tutumun da yükseldiği/olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğe son şekli verildikten sonra örneklemden alınan bir gruba uygulanmış, iç tutarlılık katsayı (Cronbach alpha) değerinin 0,82 olduğu görülmüş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### 1.3.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Mesleki tükenmişlik ölçeği olarak ise Türkiye'de birçok çalışmada kullanılmasından dolayı sonuçlar arasında karşılaştırma imkânı vermesi ve mevcut çalışmaya da uygunluğu sebebiyle Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçek de "her zaman, çoğu zaman, bazen, çok nadir ve hiçbir zaman" şeklinde seçeneklerin yer aldığı 5'li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. Verilen cevaplar 1'den 5'e doğru numerik olarak kodlanmış, ters olarak ifade edilen maddelerde ise puanlama da ters olarak yapılmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra analizlere geçilmeden önce tekrar güvenilirlik analizine bakılmış ve buna göre uygulanan ölçeklerden mesleki tükenmişlik ölçeğinin Cronbach's alfa değerinin 0,871; mesleki tutum ölçeğinin ise 0,875 olduğu görülmüştür.

### 1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket uygulama aşamasında ölçeklerin başına çalışmaya katılımın tamamen isteğe bağlı olduğu ve elde edilen bilgilerin bu çalışma dışında başka amaçlarla kullanılmayacağı yönünde açıklama metni ve demografik bilgileri ölçen maddeler eklenmiştir. Anket formuna son şekli verildikten sonra 06.09.2018 tarihli etik kurul onayının ve kurumlardan gerekli izinlerin alınmasının ardından ölçekler örneklem grubuna uygulanmıştır.

Anketler toplam 3770 kişiye uygulanmış, bunlardan eksik doldurulan, tüm sorulara aynı cevap verildiği için okumadan doldurulduğu düşünülen 108 anket değer-

<sup>21</sup> Şaban Çetin, "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2006), 28-37.

<sup>22</sup> Mehmet Üstüner, "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *İnönü Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 45/45 (2006), 109-127.

lendirme dışı tutulmuştur. Geçerli kabul edilen 3662 anket değerlendirilmeye alınmış ve veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Uygulanan anketler üzerinde istatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırma grubunu oluşturan kişilerin demografik özelliklerinin (kurum, medeni durum, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, hizmet süresi, şehir, yerleşim yeri, unvan ve mesleği seçme nedeni) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda iki alt kategoriden oluşan gruplarda bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla alt kategoriden oluşan gruplarda varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arası farklılıklar ve farklılaşmanın yönü post-hoc testlerinden Scheffe ve Tukey HSD kullanılarak tespit edilmiştir.

Anketlerin unvanlara göre dağılımı ise şu şekildedir: Diyanet İşleri Başkanlığı personeli; 208'i müezzin-kayyım, 804 imam-hatip, 104 vaiz ve 659 Kur'an kursu öğreticisi olmak üzere 1775 kişi. Millî Eğitim Bakanlığı personeli benzer unvanlarda çalıştıkları ve meslekleriyle ilgili tutum ve tükenmişlikleri görev yaptıkları okul türü ve öğrenci yapısına göre değişebileceği için çalıştıkları okullara göre ayrılmıştır. Buna göre ulaşılan 1662 öğretmenin 482'si imam-hatip okullarında, 782'si ilköğretimde, 341'i diğer ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır. Dinî yükseköğretimde çalışanların ise 63'ü araştırma görevlisi, 34'ü öğretim görevlisi, 52'si dr. öğretim üyesi, 54'ü doçent ve 79'u profesör kadrosunda görev yapmaktadır.

## 2. Araştırma Bulguları ve Değerlendirme

### 2.1. Demografik Bilgiler

**Tablo 1:** Çalışmaya Katılan Adayların Demografik Bilgileri

Değişkenler		N	Yüzde
Kurum	YÖK	282	7,7
	MEB	1605	43,8
	DİB	1775	48,5
Medeni durum	Bekâr	761	20,8
	Evli	2901	79,2
Cinsiyet	Kadın	1629	44,5
	Erkek	2033	55,5
Yaş	18-34 yaş arası	1241	33,9
	35-44 yaş arası	1265	34,5
	45-54 yaş arası	877	23,9
	55 üstü	279	7,6
Eğitim düzeyi	Lise	263	7,2
	Ön lisans	1024	28,0

	Lisans	1896	51,8
	Lisansüstü	479	13,1
Hizmet süresi	1-5 yıl	1113	30,4
	6-10 yıl	773	21,1
	11-15 yıl	599	16,4
	16-25 yıl	502	13,7
	25 üstü	675	18,4
Şehir	İstanbul	873	23,8
	Ankara	611	16,7
	İzmir	603	16,5
	Adana	374	10,2
	Diyarbakır	276	7,5
	Samsun	493	13,5
	Erzurum	432	11,8
Yerleşim yeri	Köy	335	9,1
	İlçe	1663	45,4
	İl	1664	45,4
Unvan	İmam	804	45,3
	Müezzin	208	11,7
	Kur'an kursu öğreticisi	659	37,1
	Vaiz	104	5,9
	İlköğretim öğr.	782	48,7
	İmam-hatip öğr.	482	30,0
	Diğer lise öğr.	341	21,2
	Profesör	79	28
	Doçent	54	19,1
	Dr. öğretim üyesi	52	18,4
	Öğretim görevlisi	34	12,1
	Araştırma görevlisi	63	22,3
	Mesleği seçme nedeni	Çok sevmek	1769
Dinî yönü		890	24,3
Saygın ve itibarlı olması		426	11,6
Aile ve yakınların istekleri		214	5,8
Katsayı vb. mücbir sebepler		363	9,9

Tabloda 1’de görüldüğü araştırmaya katılanların %7,7’si (282 kişi) yükseköğretim kurumlarında, %43,8’i MEB’de ve %48,5’i DİB’de çalışmaktadır. Örneklem %79,2’sini (2901) evliler, %20,8’ini (761) bekârlar oluşturmaktadır. Erkek katılımcıların oranı %55,5 (2033) ile kadınların oranından (%44,5 1629 kişi) daha fazladır. Tabloya göre çalışmaya katılanların büyük oranda 35-44 yaşları arasında olduğu (1265 kişi), sonra



ise genç yetişkinlik denilen 18-34 yaş arası kişilerin geldiği (1241) görülmektedir. Daha sonra ileri yetişkinlik diyebileceğimiz 45-54 arası (877 kişi); son olarak ise 55 üstü yaştaki kişiler (279 kişi) gelmektedir. Eğitim düzeyi olarak birinci sırada 1896 kişiyle lisans mezunları gelmekte sonra 1024 kişiyle ön lisans mezunları, 479 kişiyle lisansüstü mezunları ve 263 kişiyle lise mezunları sıralanmaktadır. Tabloda çalışanların hizmet süresiyle ilgili dağılımları ise şu şekildedir: 1-5 yıl arası 1113 kişi (%30,4), 6-10 yıl arası 773 kişi (%21,1), 11-15 yıl arası 599 kişi (%16,4), 16-25 yıl arası 502 kişi (%13,7), 25 üstü 675 kişi (18,4). Yaşadıkları şehir açısından bakıldığında örneklemin çoğu İstanbul'da (873 kişi %23,8) yaşamaktadır. Sonra 611 kişiyle Ankara (%16,7), 603 kişiyle İzmir (%16,5), 493 kişiyle Samsun (%13,5), 432 kişiyle Erzurum (%11,8), 374 kişiyle Adana (%10,2) ve 276 kişiyle Diyarbakır (%7,5) gelmektedir. Yerleşim yerine bakıldığında il (1664 kişi) ve ilçede (1663 kişi) yaşayanların %45,4 ile aynı oranda olduğu, köyde yaşayanların ise (335 kişi) %9,1 ile en düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Dinî yükseköğretim, MEB ve DİB kurumları çalışanlarının kurum içindeki örneklem sayısına göre dağılımları şu şekildedir. Profesör Dr. 79 kişi (%28), doçent Dr. 54 kişi (%19,1), Dr. öğretim üyesi 52 kişi (%18,4), öğretim görevlisi 34 kişi (%12,1), araştırma görevlisi 63 kişi (%22,3); imam-hatip öğretmeni 482 kişi (%30), diğer lise DKAB öğretmeni 341 kişi (%21,2), ilköğretim DKAB öğretmeni 782 kişi (%48,7); vaiz 104 kişi (%5,9), Kur'an kursu öğreticisi 659 kişi (%37,1), imam-hatip 804 kişi (%45,3) ve müezzin-kayyım 208 kişi (%11,7). Örneklem grubunun mesleği seçme nedenine göre dağılımına bakıldığında 1769 kişiyle mesleği sevdiği için seçenler (%48,3) ilk sırada gelmekte, onları 890 kişiyle mesleği dinî yönü için seçenler (%24,3) takip etmekte, daha sonra 426 kişiyle saygın ve itibarlı bir meslek olduğu için seçenler gelmekte (%11,6), 363 kişiyle katsayı uygulaması vb. mücbir sebeplerle seçenler (%9,9) ve 214 kişiyle aile ve yakınlarının istekleriyle seçenler (%5,8) ise son sıralarda gelmektedir.

Genel olarak bakıldığında örneklem sayısının değişkenlere dengeli bir şekilde dağıldığı ve her bir değişkenin analiz yapmaya yetecek sayıda işaretlendiği görülmektedir. Ayrıca genel anlamda değişkenlerin evreni yansıtacak şekilde olduğu sonucu çıkarılabilir. Örneğin erkek ve kadın sayısının birbirine yakın olduğu, imam-hatip ve müezzin-kayyımların tamamının erkek olması sebebiyle erkek sayısının biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Son yıllarda din görevlisi, din eğitimci ve öğreticisinin fazla sayıda atanmasının da örneklemede kıdemi daha az ve yaşı genç kişilerin fazla olmasını sağladığı düşünülmektedir.

## 2.2. Mesleki Tutum ve Tükenmişlikle İlgili Bulgular

### 2.2.1. Kurumlara Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 2:** Kurumlara Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

	Kurum	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki	YÖK	282	4,29	,50949	128,614	,000	YÖK-MEB*
Tutum	MEB	1605	4,09	,58964			DİB-MEB*

	DİB	1775	4,39	,52032			DİB-YÖK*
	Toplam	3662	4,25	,56989			
Mesleki	YÖK	282	1,76	,45339	96,654	,000	MEB-YÖK*
Tükenmişlik	MEB	1605	1,84	,52851			MEB-DİB*
	DİB	1775	1,61	,46623			YÖK-DİB*
	Toplam	3662	1,72	,50631			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Kurumlara göre çalışanların mesleki tutum ortalama puanları DİB 4,39; dinî yükseköğretim 4,29; MEB 4,09; bütün çalışanların 4,25'tir. Tek yönlü varyans analizine göre kurumlar arasında mesleki tutum açısından anlamlı bir fark ( $p=,000$ ) vardır. Buna göre Diyanet İşleri Başkanlığı çalışanlarının tutumları diğer iki kuruma göre anlamlı ölçüde yüksektir. Ayrıca dinî yüksek öğretim çalışanları da Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarından daha yüksek mesleki tutum puanlarına sahiptir. Mesleki tükenmişlikle ilgili sonuçlara bakıldığında mesleki tutuma benzer bir durumun olduğu görülmektedir. Buna göre en düşük tükenmişliğe DİB çalışanları (1,61) sahipken en yüksek tükenmişliğe ise MEB çalışanları (1,84) sahiptir. Tüm kurumlar arasında anlamlı bir fark ( $p=,000$ ) ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar "Din eğitimci ve öğreticilerinin görev yaptıkları kurum ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır." hipotezinin desteklendiğini açıkça göstermektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında en önemli faktörlerden biri Diyanet çalışanlarının eğitim seviyesinin diğer kurumlarda çalışanlara göre daha düşük ve beklentilerinin de genel olarak daha az olmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığında çalışan DKAB/İHL meslek dersleri öğretmenleri ise en az lisans mezunu olmalarına rağmen meslekte yükselme veya kıdem arttıkça ücret ve özlük haklarında bir iyileşme olmadığı için tükenmişlikleri oldukça yüksektir. Dinî yükseköğretim kurumları ise birbirinden farklı imkânlarla sahip çalışanlardan oluştuğu için farklı tükenmişlik düzeyleri orta çıkmıştır. Çünkü profesör ve doçent unvanında çalışanların ücret ve diğer hakları öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerine göre çok daha iyidir. Bu durum unvan ile mesleki tutum ve tükenmişlik ilişkisinde daha açık olarak görülebilecektir.

### 2.2.2. Medeni Duruma Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 3:** Medeni Duruma Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Medeni	N	X	Ss	F	P	Anlamlı	
YÖK	Mesleki	Evli	245	4,33	,48862	,234	,016	Evli-Bekâr*
	Tutum	Bekâr	37	4,07	,59096			
	Mesleki	Evli	245	1,72	,44295	,436	,000	Bekâr-Evli*
	Tükenmişlik	Bekâr	37	2,02	,43606			
MEB	Mesleki	Evli	1183	4,10	,58041	4,523	,293	Yok
	Tutum	Bekâr	422	4,06	,61471			
	Mesleki	Evli	1183	1,83	,52045	,978	,082	Yok

	Tükenmişlik	Bekâr	422	1,88	,54918			
DİB	Mesleki Tutum	Evli	1473	4,38	,52427	5,184	,014	Bekâr-Evli*
		Bekâr	302	4,46	,49633			
	Mesleki Tükenmişlik	Evli	1473	1,62	,47022	1,590	,042	Evli-Bekâr*
		Bekâr	302	1,56	,44392			
TÜM	Mesleki Tutum	Evli	2901	4,26	,56136	5,124	,091	Yok
		Bekâr	761	4,22	,60056			
	Mesleki Tükenmişlik	Evli	2901	1,71	,49927	4,113	,021	Bekâr-Evli*
		Bekâr	761	1,76	,53082			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Medeni durum ile mesleki tutum arasındaki ilişki incelendiğinde dinî yükseköğretim çalışanlarında evlilerin (evli 4,33 bekâr 4,07  $p=,016$ ), DİB çalışanlarında bekârların daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu (evli 4,38 bekâr 4,46  $p=,014$ ), MEB çalışanlarında ise ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu (evli 4,10 bekâr 4,06  $p=,293$ ) görülmüştür. Medeni duruma göre mesleki tükenmişlikte ise yükseköğretim çalışanlarında bekârların (evli 1,72 bekâr 2,02  $p=,000$ ), DİB çalışanlarında evlilerin (evli 1,62 bekâr 1,56  $p=,042$ ), anlamlı oranda tükenmişlik yaşadığı MEB çalışanlarında ise ortalamaların birbirine yakın olduğu (evli 1,83 bekâr 0,082) tespit edilmiştir. Üç kurum bir arada değerlendirildiğinde mesleki tutum puanlarında anlamlı bir fark olmadığı (evli 4,26 bekâr 4,22  $p=,091$ ), mesleki tükenmişlikte ise bekârların ortalamalarının yüksek olduğu (evli 1,71 bekâr 1,76  $p=,021$ ) görülmüştür. “Din eğitimci ve öğreticilerinin medeni durumları ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin öğretmenler için desteklenmediği yükseköğretim kurumu ve DİB çalışanları için desteklendiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle evliliğin hayatta ortaya çıkan sorunlarla baş etmede yardımcı olduğu ve ailevi desteğin mesleki tükenmişlikle başa çıkmada pozitif destek sağladığı anlaşılmaktadır.

### 2.2.3. Cinsiyete Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 4:** Cinsiyete Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Cinsiyet	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark	
YÖK	Mesleki Tutum	Erkek	245	4,28	,51096	,546	,246	Yok
		Kadın	37	4,38	,49712			
	Mesleki Tükenmişlik	Erkek	245	1,75	,45982	,001	,353	Yok
		Kadın	37	1,82	,40893			
MEB	Mesleki Tutum	Erkek	702	4,05	,60446	1,162	,039	Kadın-Erkek*
		Kadın	903	4,11	,57675			
	Mesleki Tükenmişlik	Erkek	702	1,82	,52989	,056	,057	Yok
		Kadın	903	1,87	,52666			
DİB	Mesleki Tutum	Erkek	1086	4,31	,55576	53,944	,000	Kadın-Erkek*
		Kadın	689	4,52	,42800			
	Mesleki	Erkek	1086	1,67	,49205	28,347	,000	Erkek-Kadın*

	Tükenmişlik	Kadın	689	1,51	,40186			
TÜM	Mesleki Tutum	Erkek	2033	4,22	,58013	4,332	,000	Kadın-Erkek*
		Kadın	1629	4,30	,55413			
	Mesleki Tükenmişlik	Erkek	2033	1,73	,50577	,953	,266	Yok
		Kadın	1629	1,71	,50695			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Cinsiyet ile mesleki tutum ortalamalarına göre yükseköğretim kurumu çalışanlarında anlamlı (erkek 4,28 kadın 4,38  $p=,246$ ) bir fark çıkmamış, MEB (erkek 4,05 kadın 4,11  $p=,039$ ) ve DİB (erkek 4,31 kadın 4,52  $p=,000$ ) çalışanlarında ise kadınların ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Mesleki tükenmişlikte ise yükseköğretim (erkek 1,75 kadın 1,82  $p=,353$ ) ve MEB (erkek 1,82 kadın 1,87  $p=,057$ ) çalışanlarında anlamlı bir fark çıkmazken DİB çalışanlarında erkeklerin tükenmişlik ortalamaları kadınlardan anlamlı şekilde (erkek 1,67 kadın 1,51  $p=,000$ ) yüksek çıkmıştır. Üç kurum birlikte ele alındığında erkeklerin mesleki tutum ortalamaları kadınlara göre anlamlı şekilde (erkek 4,22 kadın 4,30  $p=,000$ ) düşük çıkmış, tükenmişlikte ise fark anlamlılık seviyesine (erkek 1,73 kadın 1,71  $p=,266$ ) ulaşmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre “Din eğitimi ve öğreticilerinin cinsiyetleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin kısmen desteklendiği görülmektedir. Mesleki tükenmişliğin en önemli sebeplerinden biri de muhatap olunan insanlardır. Özellikle sürekli insanlarla ilgilenmek gereken mesleklerde çalışanlar bundan dolayı daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığında erkekler genellikle imam ve müezzin olarak çalışırken kadınlar daha çok Kur’an kursu öğreticisi olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla kadınlar daha az sayıda insanla muhatap olmakta ve daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Nitekim aynı mesleği yapanlarda çoğu zaman tükenmişlik ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmaması bu durumu ispatlamaktadır. Kadınların daha duygusal olmaları ve sık sık aile ile iş arasında kalmaları sebebiyle tükenmişlik yaşama ihtimalleri artmaktadır. Bundan dolayı anlamlılık seviyesine ulaşmasa da MEB ve dinî yükseköğretim çalışanlarında kadınlar daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Buna göre cinsiyetin tükenmişlikte etkili bir faktör olduğu ancak diğer faktörlerin gerisinde kaldığı söylenebilir.

#### 2.2.4. Yaşa Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 5:** Yaşa Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Yaş	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark	
YÖK	Mesleki Tutum	18-34 yaş	58	4,14	,41149	2,4736	,062	Yok
		35-44 yaş	91	4,30	,53324			
		45-54 yaş	85	4,36	,46377			
		55 üstü	48	4,36	,61431			
Mesleki Tükenmişlik	18-34 yaş	58	1,94	,47563	5,224	,002	18/35-45/54*	
	35-44 yaş	91	1,78	,40650				
	45-54 yaş	85	1,67	,34663				

		55 üstü	48	1,65	,59824			
MEB	Mesleki Tutum	18-34 yaş	711	4,08	,59541	1,457	,225	Yok
		35-44 yaş	512	4,07	,59990			
		45-54 yaş	276	4,12	,57553			
		55 üstü	106	4,18	,52972			
MEB	Tükenmişlik	18-34 yaş	711	1,87	,53350	3,844	,009	Yok
		35-44 yaş	512	1,86	,53027			
		45-54 yaş	276	1,78	,52663			
		55 üstü	106	1,73	,46589			
DİB	Mesleki Tutum	18-34 yaş	472	4,44	,51534	1,692	,167	Yok
		35-44 yaş	662	4,37	,52750			
		45-54 yaş	516	4,37	,52062			
		55 üstü	125	4,39	,49433			
DİB	Tükenmişlik	18-34 yaş	472	1,60	,47761	1,516	0,208	Yok
		35-44 yaş	662	1,59	,43089			
		45-54 yaş	516	1,63	,49871			
		55 üstü	125	1,66	,46118			
TÜM	Mesleki Tutum	18-34 yaş	1241	4,22	,58454	3,887	,009	45/54-18/34*
		35-44 yaş	1265	4,24	,57713			55 üstü-18/34*
		45-54 yaş	877	4,29	,54504			
		55 üstü	279	4,30	,53738			
		Toplam	3662	4,25	,56989			
TÜM	Tükenmişlik	18-34 yaş	1241	1,77	,52764	6,290	,000	18/34-35/44*
		35-44 yaş	1265	1,71	,49021			18/34-45/54*
		45-54 yaş	877	1,68	,49926			
		55 üstü	279	1,69	,48860			
		Toplam	3662	1,72	,50631			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Yaş ile mesleki tutum ilişkisi açısından kurumlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde anlamlılık seviyesinde bir ilişki olmadığı, üç kurum birlikte değerlendirildiğinde ise yaş arttıkça meslekle ilgili tutumların arttığı 18-34 ile 45 yaş üstü arasında anlamlılık seviyesine ulaştığı ( $p=,009$ ) görülmüştür. Mesleki tükenmişlikle yaş ilişkisi incelendiğinde dinî yükseköğretim çalışanlarında yaşla birlikte tükenmişliğin anlamlı bir şekilde azaldığı (18-34 yaş 1,94; 55 üstü 1,65  $p=,002$ ) ortaya çıkmıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri yükseköğretimde yaş arttıkça genellikle unvanın da artması ve unvana bağlı olarak da çalışma koşullarının iyileşmesidir. MEB çalışanlarında tükenmişlik ortalamalarının 1,73 ile 1,87 arasında DİB çalışanlarında ise 1,59 ile 1,66 arasında değiştiği ve aradaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Üç kurum bir arada değerlendirildiğinde ise dinî yüksek öğretim kurumlarında olduğu gibi 18-34 yaş arası çalışanların tükenmişliklerinin 45 yaş üstüne göre anlamlılık seviyesinde

daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlardan yaşın tek başına tükenmişliği çok fazla etkilemediği, yaşla birlikte çalışma koşullarında iyileşme olması durumunda tükenmişliğin azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tabloya göre “Din eğitimci ve öğreticilerinin; yaşları ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin büyük oranda desteklenmediği sadece yükseköğretim kurumu çalışanlarında mesleki tükenmişlikle yaş arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.2.5. Eğitim Seviyesine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 6:** Eğitim Seviyesine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Eğitim	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark	
YÖK	Mesleki Tutum	Lisans	97	4,10	,53911	,253	,000	Lisansüstü-Lisans*
		Lisansüstü	185	4,40	,46243			
	Mesleki Tükenmişlik	Lisans	97	1,91	,46040	2,375	,000	Lisans-Lisansüstü*
		Lisansüstü	185	1,68	,42953			
MEB	Mesleki Tutum	Lisans	1420	4,10	,58099	3,511	,014	Lisans-Lisansüstü*
		Lisansüstü	185	3,98	,64364			
	Mesleki Tükenmişlik	Lisans	1420	1,84	,52201	2,187	,188	Yok
		Lisansüstü	185	1,90	,57483			
DİB	Mesleki Tutum	Lise	263	4,40	,55723	6,328	,000	Lise-Lisansüstü*
		Ön lisans	1024	4,41	,49437			
		Lisans	379	4,37	,51735			
		Lisansüstü	109	4,18	,62834			
	Mesleki Tükenmişlik	Lise	263	1,58	,44429	4,718	,063	Yok
		Ön lisans	1024	1,59	,47109			
		Lisans	379	1,66	,46802			
		Lisansüstü	109	1,71	,44114			
TÜM	Mesleki Tutum	Lise	263	4,40	,55723	55,889	,000	Lise-Lisans*
		Ön lisans	1024	4,41	,49437			
		Lisans	1896	4,16	,57715			
		Lisansüstü	479	4,19	,60381			
		Toplam	3662	4,25	,56989			
	Mesleki Tükenmişlik	Lise	263	1,58	,44429	55,889	,000	Lisans-Lise*
		Ön lisans	1024	1,59	,47109			
		Lisans	1896	1,81	,51368			
		Lisansüstü	479	1,76	,50255			
		Toplam	3662	1,72	,50631			
							Lisansüstü-Ön	

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Eğitim seviyesi ile mesleki tutum ilişkisine bakıldığında akademisyenlerde lisansüstü eğitime sahip olanlar (4,40) lisans mezunu seviyesindekilerden (4,10), MEB

çalışanlarında lisans mezunları (4,10) lisansüstü mezunlardan (3,98) anlamlılık seviyesinde (YÖK  $p=,000$ ; MEB  $p=,014$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. DİB çalışanlarında ise lisansüstü eğitime sahip olanlar diğer eğitim seviyesindekilerden daha düşük mesleki tutuma (lise 4,40 ön lisans 4,41 lisans 4,37 lisansüstü 4,18  $p=,000$ ) sahiptir. Mesleki tükenmişlikte ise sonuçlar mesleki tutumun tersine çıkmıştır. Buna göre akademisyenlerde lisans seviyesinde eğitime sahip olanlar anlamlılık seviyesinde daha yüksek tükenmişliğe (lisans 1,91 lisansüstü 1,68  $p=,000$ ) sahipken DİB çalışanlarında lisansüstü eğitime sahip olanların tükenmişlik ortalaması (lise 1,58 ön lisans 1,59 lisans 1,66 lisansüstü 1,71  $p=,063$ ) diğer eğitim seviyesindekilere göre yüksektir. Öğretmenlerde ise eğitim seviyesinin tükenmişliği anlamlılık seviyesinde etkilemediği (lisans 1,84 lisansüstü 1,90  $p=,188$ ) sonucuna ulaşılmıştır. İnsanların eğitimleri ve nitelikleri arttıkça beklentileri de artmaktadır. Bu beklentiler karşılandıkça motivasyonları artmakta ve tükenmişlikleri düşmektedir. Bundan dolayı eğitim arttıkça unvanda genellikle buna bağlı olarak bir yükselişin yaşandığı dinî yükseköğretim kurumlarında eğitimle tükenmişlik ters orantılıyken, eğitim arttıkça unvanda değişikliğin olmadığı MEB ve DİB çalışanlarında eğitimle tükenmişlik doğru orantılıdır. Eğitim seviyesi ile mesleki tutum arasında tüm kurumlarda, mesleki tükenmişlik arasında ise sadece dinî yükseköğretim kurumlarında anlamlı bir ilişki çıkması sebebiyle “Din eğitimci ve öğreticilerinin eğitim düzeyleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin kısmen desteklendiği söylenebilir.

### 2.2.6. Hizmet Süresine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 7:** Hizmet Süresine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Hizmet	N	X	Ss	F	P	Anlamlı	
YÖK	Mesleki Tutum	1-5 yıl	48	4,16	,39015	3,368	,010	Yok
		6-10 yıl	56	4,17	,49131			
		11-15 yıl	30	4,47	,53896			
		16-25 yıl	65	4,29	,45658			
		25 üstü	83	4,39	,57768			
	Mesleki Tükenmişlik	1-5 yıl	48	1,92	,45050	3,928	0,004	1/5-25 üstü*
		6-10 yıl	56	1,83	,42755			
		11-15 yıl	30	1,70	,42721			
		16-25 yıl	65	1,77	,41549			
		25 üstü	83	1,62	,47791			
MEB	Mesleki Tutum	1-5 yıl	714	4,15	,55567	9,915	,000	1/5-6/10*
		6-10 yıl	251	4,01	,59695			
		11-15 yıl	233	3,90	,68157			
		16-25 yıl	205	4,09	,57237			
		25 üstü	202	4,16	,54793			
	Mesleki	1-5 yıl	714	1,81	,51794	9,743	,000	11/15-

	Tükenmişlik	6-10 yıl	251	1,92	,54460			1/5*
		11-15 yıl	233	2,01	,53793			6/10-25
		16-25 yıl	205	1,80	,51580			üstü*
		25 üstü	202	1,75	,50149			11/15-
DİB	Mesleki	1-5 yıl	351	4,52	,43014	11,526	,000	1/5-
	Tutum	6-10 yıl	466	4,41	,49601			6/10*
		11-15 yıl	336	4,34	,58100			1/5-
		16-25 yıl	232	4,24	,61807			11/15*
		25 üstü	390	4,39	,47454			1/5-
	Mesleki	1-5 yıl	351	1,48	,38105	11,419	,000	6/10-
	Tükenmişlik	6-10 yıl	466	1,61	,42763			1/5*
		11-15 yıl	336	1,64	,50165			11/15-
		16-25 yıl	232	1,72	,57682			1/5*
		25 üstü	390	1,64	,45038			16/25-
TÜM	Mesleki	1-5 yıl	1113	4,27	,53979	7,102	,000	1/5-
	Tutum	6-10 yıl	773	4,26	,56092			11/15*
		11-15 yıl	599	4,18	,65723			25 üstü-
		16-25 yıl	502	4,18	,58505			11/15*
		25 üstü	675	4,32	,52127			25 üstü-
		Toplam	3662	4,25	,56989			16/25*
	Mesleki	1-5 yıl	1113	1,71	,50107	4,924	,001	11/15-
	Tükenmişlik	6-10 yıl	773	1,72	,49054			25
		11-15 yıl	599	1,78	,54210			üstü*
		16-25 yıl	502	1,76	,53396			
		25 üstü	675	1,67	,47166			
		Toplam	3662	1,72	,50631			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Hizmet süresiyle mesleki tutum ilişkisi incelendiğinde MEB ve DİB çalışanlarının mesleklerinin ilk yıllarında daha olumlu tutumlara sahipken ilerleyen yıllarda mesleki tutumlarının düştüğü ancak emekliliğe yakın yıllarda ise tekrar yükseldiği görülmüştür. Yükseköğretim çalışanlarında ise ortalamalar 4,16'dan 4,39 kadar yükseldiği ancak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Tükenmişlikte ise MEB çalışanlarında 1-5 yıl arası çalışanların oldukça düşük tükenmişliğe (1,81) sahipken 11-15 yıl arasında en yüksek seviyeye (2,01) çıktığı ve 25 yıl üstünde ise en düşük seviyeyi gördüğü (1,75) tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları, en verimli olmaları gereken dönemlerde en düşük seviyeye düşmektedir. Bu durum muhtemelen beklentilerin yıl geçtikçe artmasına rağmen bunların karşılanmamasından kaynaklanmaktadır. DİB çalışanlarında en düşük tükenmişliğe 1-5 yıl arası çalışanların sahip olduğu (1,48) en yüksek seviyenin 16-25 yıl arasında yaşandığı (1,72), 25 yıl üstü çalışanlarda ise biraz düşmesine rağmen (1,64) yine de oldukça



yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerle benzerlik arz etmektedir. Dinî yükseköğretim çalışanlarında ise yaş ilişkisinde olduğu gibi hizmet süresi arttıkça tükenmişliğin düştüğü (1-5 yıl arası 1,92; 25 üstü 1,62) ve yeni başlayanlarla en kıdemliler arasında anlamlılık seviyesine ulaştığı ( $p=,004$ ) anlaşılmıştır. Üç kurum birlikte değerlendirildiğinde de hizmet süresi arttıkça mesleki tutumun önce düştüğü, ilerleyen süreçte ise tekrar yükseldiği görülmüştür. Mesleki tükenmişlik, mesleki tutumla uyumlu şekilde önce yükselmiş sonra ise düşüş göstermiştir. “Din eğitimi ve öğreticilerinin hizmet süreleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin mesleki tutum ile dinî yükseköğretim kurumları hariç geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.2.7. Yaşanılan Şehre Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 8:** Yaşanılan Şehre Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum		Yaşanılan	N	Mean	SS	F	P	Anlamlı Fark
YÖK	Mesleki Tutum	Adana	32	4,12	,74527	2,461	,025	Yok
		Ankara	54	4,45	,36305			
		Diyarbakır	33	4,32	,45746			
		Erzurum	36	4,28	,51741			
		İstanbul	50	4,28	,42989			
		İzmir	34	4,39	,58772			
		Samsun	43	4,14	,44990			
	Mesleki Tükenmişlik	Adana	32	1,83	,47499	2,731	,014	Samsun-Ankara*
		Ankara	54	1,61	,30752			
		Diyarbakır	33	1,82	,32655			
		Erzurum	36	1,72	,47637			
		İstanbul	50	1,72	,51748			
		İzmir	34	1,71	,47079			
		Samsun	43	1,95	,50515			
MEB	Mesleki Tutum	Adana	150	4,05	,57019	1,463	,117	Yok
		Ankara	169	3,98	,65104			
		Diyarbakır	67	4,16	,54343			
		Erzurum	140	4,10	,55760			
		İstanbul	569	4,08	,57400			
		İzmir	266	4,15	,57264			
		Samsun	244	4,10	,63424			
	Mesleki Tükenmişlik	Adana	150	1,89	,51758	1,377	,220	Yok
		Ankara	169	1,90	,55530			
		Diyarbakır	67	1,81	,55359			
		Erzurum	140	1,86	,51789			
		İstanbul	569	1,86	,52759			

		İzmir	266	1,78	,53630			
		Samsun	244	1,82	,50583			
<b>DİB</b>	Mesleki Tutum	Adana	192	4,26	,58894	3,518	,002	İstanbul- Adana* Samsun- Adana*
		Ankara	388	4,41	,48201			
		Diyarbakır	176	4,40	,49738			
		Erzurum	256	4,38	,54119			
		İstanbul	254	4,45	,43527			
		İzmir	303	4,35	,61237			
		Samsun	206	4,45	,43775			
<b>TÜM</b>	Mesleki Tükenmişlik	Adana	192	1,63	,51240	2,180	,042	Yok
		Ankara	388	1,61	,45092			
		Diyarbakır	176	1,56	,46722			
		Erzurum	256	1,63	,42905			
		İstanbul	254	1,55	,37363			
		İzmir	303	1,67	,57396			
		Samsun	206	1,58	,40724			
<b>TÜM</b>	Mesleki Tutum	Adana	374	4,16	,60295	4,561	,000	Diyarbakır- Adana*
		Ankara	611	4,30	,56056			
		Diyarbakır	276	4,34	,51288			
		Erzurum	432	4,28	,55813			
		İstanbul	873	4,20	,55457			
		İzmir	603	4,26	,60194			
		Samsun	493	4,25	,57021			
		Toplam	3662	4,25	,56989			
	Mesleki Tükenmişlik	Adana	374	1,76	,52594	2,333	,030	İstanbul- Diyarbakır* Adana- Diyarbakır*
		Ankara	611	1,69	,48892			
		Diyarbakır	276	1,65	,48941			
		Erzurum	432	1,71	,47406			
		İstanbul	873	1,76	,50598			
		İzmir	603	1,72	,55411			
Samsun	493	1,73	,48372					
Toplam	3662	1,72	,50631					

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Yaşanılan şehir ile mesleki tutum ilişkisine bakıldığında YÖK çalışanlarının ortalamaları 4,12 ile 4,45 arasında, MEB çalışanlarını 3,98 ile 4,15 arasında değiştiği ve anlamlı (YÖK  $p=,0,25$  MEB  $p=,117$ ) bir ilişki olmadığı; DİB çalışanlarında ise İstanbul ve Samsun'da yaşayanların ortalamalarının (4,45) Adana'da (4,26) yaşayanlara göre anlamlı ölçüde ( $p=,002$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki tükenmişlikte ise dinî yükseköğretim çalışanlarında Samsun'dakilerin (1,95) Ankara'dakilere göre (1,61) daha fazla tükenmişlik yaşadığı; MEB ve DİB çalışanlarında şehrin tükenmişlikle

anlamlılık düzeyinde bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Tüm kurumlar bir arada değerlendirildiğinde Diyarbakır'dakilerin; mesleki tutum ortalamaları (4,34) Adana'dakilere göre (4,15) daha yüksek; mesleki tükenmişlik ortalamaları ise Diyarbakır'dakilerin (1,665); Adana, Erzurum, İstanbul ve İzmir'de çalışanlara göre (sırasıyla 1,76; 1,71; 1,76 ve 1,72) anlamlı ölçüde ( $p=,030$ ) daha düşük çıkmıştır. Tabloya bakıldığında “Din eğitimi ve öğreticilerinin yaşadıkları şehir ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin büyük oranda desteklenmediği görülmektedir. Buna göre Diyarbakır'da görev yapanlar diğer şehirlerdekilere göre mesleklerinden daha memnundur ve meslekleriyle daha iyi bir bütünleşme sağlamıştır. Meslekleriyle ilgili düşük tutuma ve yüksek tükenmişliğe sahip olan şehirlerde din alanında çalışan kişilere yönelik zaman zaman haberlere de yansıyan bazı olumsuz durumların meydana geldiği bilinmektedir. Buna ilave olarak olumsuzluk yaşanan şehirlerin diğer şehirlere göre daha fazla nüfusa sahip olduğu, yani şehirler büyüdükçe hem genel stresin hem de meslekle ilgili tükenmişliğin arttığı görülmektedir. Bu yorumu şehir merkeziyle ilçelerin karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar da desteklemektedir.

### 2.2.8. Yerleşim Merkezine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 9:** Yerleşim Merkezine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

Kurum	Yerleşim	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark	
MEB	Mesleki Tutum	İl merkezi	669	4,04	,60354	4,716	,009	İlçe-il*
		İlçe merkezi	811	4,13	,56361			
		Köy	125	4,09	,65862			
	Mesleki Tükenmişlik	İl merkezi	669	1,88	,53149	2,416	,090	Yok
		İlçe merkezi	811	1,82	,52130			
		Köy	125	1,84	,55261			
DİB	Mesleki Tutum	İl merkezi	713	4,34	,55491	8,654	,000	İlçe-il*
		İlçe merkezi	852	4,44	,47608			
		Köy	210	4,35	,55122			
	Mesleki Tükenmişlik	İl merkezi	713	1,64	,48701	4,358	,013	İl-ilçe*
		İlçe merkezi	852	1,58	,45093			
		Köy	210	1,63	,44728			
TÜM	Mesleki Tutum	İl merkezi	1664	4,21	,58537	8,477	,000	İlçe-il*
		İlçe merkezi	1663	4,29	,54360			
		Köy	335	4,25	,60570			
		Toplam	3662	4,25	,56989			
	Mesleki Tükenmişlik	İl merkezi	1664	1,76	,51102	6,811	,001	İl-ilçe*
		İlçe merkezi	1663	1,69	,50121			
		Köy	335	1,71	,49920			
		Toplam	3662	1,72	,50631			

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Dinî yükseköğretim kurumlarında çalışanlar şehir merkezlerinde ikamet ettikleri için yerleşim yeri ile mesleki tutum ve tükenmişlik ilişkisine bakılamamıştır. MEB (il 4,04 ilçe 4,13 köy 4,09  $p=,009$ ) ve DİB (il 4,34 ilçe 4,44 köy 4,35  $p=,000$ ) çalışanlarında köyde ve ilde yaşayanların mesleğe yönelik tutumları ilçede yaşayanlara göre daha düşük çıkmıştır. Aynı şekilde MEB (il 1,88 ilçe 1,82 köy 1,84) ve DİB’de (il 1,64 ilçe 1,58 köy 1,63) çalışanların mesleki tükenmişlikleri en düşük ilçede yaşayanlarda çıkmıştır. Bununla birlikte MEB çalışanlarında yerleşim yeri anlamlılık seviyesinde etkili değilken ( $p=,090$ ) DİB çalışanlarında anlamlılık seviyesine ulaşmaktadır ( $p=,013$ ). MEB ve DİB çalışanları birlikte değerlendirildiğinde ise ilçede yaşayanların mesleki tutum ortalamaları köyde ve ilde yaşayanlara göre anlamlılık seviyesinde daha yüksek ((il 4,21 ilçe 4,29 köy 4,25  $p=,000$ ) ve tükenmişlikleri de daha düşüktür (il 1,76 ilçe 1,69 köy 1,71  $p=,001$ ). “Din eğitimi ve öğreticilerinin yerleşim yerleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” şeklindeki hipotezin DİB çalışanlarında tamamen, MEB çalışanlarında kısmen desteklendiği, dinî yükseköğretim çalışanlarında ise kontrol edilemediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre hem yerleşim merkezinin çok küçük, imkânlarının yetersiz olması hem de yerleşim merkezinin büyük, yaşamın stresli ve masrafların fazla olması mesleğe yönelik duyguları olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı mesleğe yönelik en olumlu duygular ilçede çalışanlarda görülmektedir.

### 2.2.9. Unvana Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 10:** Yerleşim Merkezine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

	Unvan	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki Tutum	Araştırma görevlisi	63	4,05	,43712	32,235	,000	KK ögr.-İmam* İmam-Öğretmen
	İlköğretim ögr.	782	4,06	,58701			KK ögr.-Müezzin*
	Düz lise ögr.	341	4,07	,62521			KK ögr.-Ar. Gör*
	İmam-hatip ögr.	482	4,14	,56558			KK ögr.- Öğretmen*
	Öğretim görevlisi	34	4,17	,69122			Öğretmen*
	Müezzin-kayyım	208	4,24	,57899			Vaiz-Öğretmen*
	Dr. öğretim üyesi	52	4,30	,58851			Doçent- Öğretmen*
	İmam-hatip	804	4,33	,54042			Profesör- Öğretmen*
	Vaiz	104	4,38	,47600			Profesör- Öğretmen*
	Doçent	54	4,43	,32650			İmam-Ar. Gör*
	Profesör	79	4,43	,44456			Vaiz-Ar. Gör*
Mesleki Tükenmişlik	Kur’an kursu öğreticisi	659	4,52	,45167			Doçent-Ar. Gör*
	Toplam	3662	4,25	,56989			Profesör-Ar. Gör*
	Kur’an kursu öğreticisi	659	1,52	,41659	23,705	,000	İmam-KK ögrt.* Öğretmen-İmam*

Vaiz	104	1,55	,37288	Müezzin-KK
Profesör	79	1,63	,48956	öğrt.*
İmam-hatip	804	1,66	,49132	Ar. Gör.-KK öğrt.*
Doçent	54	1,67	,46781	Öğretmen-KK
Müezzin-kayyım	208	1,73	,50255	öğrt*
Dr. öğretim üyesi	52	1,75	,59636	Öğretmen-Vaiz*
Öğretim görevlisi	34	1,81	,47379	Ar. Gör.-Vaiz*
İmam-hatip öğr	482	1,84	,52584	
İlköğretim öğr.	782	1,85	,53047	
Düz lise öğr.	341	1,85	,52916	
Araştırma görevlisi	63	1,96	,44776	
Toplam	3662	1,76	,68457	

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Unvan ile mesleki tutum ilişkisi incelendiğinde ortalamalar küçükten büyüğe sırasıyla şu şekildedir: araştırma görevlisi, ilköğretim öğretmenliği, düz lise öğretmenliği, İmam-hatip öğretmenliği, öğretim görevlisi, müezzin-kayyım, Dr. öğretim üyesi, imam-hatip, vaiz, doçent, profesör ve Kur'an kursu öğreticisi. En yüksek mesleki tutuma sahip beş unvana sahip çalışan ile en düşük ortalamaya sahip dört unvana sahip çalışan arasında anlamlı bir ilişki ( $p=,000$ ) ortaya çıkmıştır. Her üç kurumdaki çalışanların tükenmişlik puanları mesleki tutumla benzerdir ve düşükten yükseğe şu şekilde sıralanmıştır: Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, profesör, imam-hatip, doçent, müezzin-kayyım, Dr. öğretim üyesi, öğretim görevlisi, imam hatip öğretmenliği, ilköğretim öğretmenliği, düz lise öğretmenliği, araştırma görevlisi. Genel olarak mesleki tükenmişlikte anlamlı ilişki ( $p=,000$ ) en yüksek ortalamaya sahip olan öğretmenler ve araştırma görevlileri ile en düşük ortalamaya sahip olan Kur'an kursu öğreticisi ve vaizler arasında çıkmıştır. Araştırma görevlilerinin meslekle ilgili olumsuz duygulara sahip olması, sözleşmeli olmalarından ve çalıştıkları kurumlarda en düşük unvana sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Diyanet'te çalışanlar aldıkları eğitime göre iyi bir konumda olmaları, yükselme fırsatlarının olması ve görevleri sırasında yoğun bir alt-üst ilişkisine maruz kalmamaları sebebiyle meslekleriyle ilgili oldukça olumlu duygulara sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında ise unvan arttıkça özlük hakları da yükseldiği için unvana bağlı olarak meslekle ilgili olumlu duygular da artmaktadır. Öğretmenler ise yükseköğrenim mezunu olmalarına rağmen beklentilerinin tam olarak karşılanmaması ve görevde yükselme vb. imkânlarının kısıtlılığı sebebiyle araştırma görevlilerinden sonra meslekle ilgili en olumsuz duygulara sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre "Din eğitimci ve öğreticilerinin görev yaptıkları unvan ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır." hipotezinin dinî yükseköğretim ve DİB çalışanlarında desteklediği, MEB çalışanlarında ise desteklenmediği ortaya çıkmıştır.

## 2.2.10. Mesleği Seçme Nedenine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

**Tablo 11:** Mesleği Seçme Nedenine Göre Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Bulgular

		Mesleği Seçme Nedeni	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki Tutum	Çok sevmek		1769	4,43	,42663	245,087	,000	Sevmek-Dinî yönü*
	Dinî yönü		890	4,29	,50615			Sevmek-İtibar*
	İtibar / Saygınlık		426	4,21	,52812			Sevmek-Yakınlar*
	Yakınların istekleri		214	3,83	,68794			Sevmek-Mücbir *
	Mücbir bepler	se-	363	3,59	,68274			Dinî yönü-Yakınlar*
Toplam		3662	4,25	,56989			Dinî yönü-Mücbir *	
Mesleki Tükenmişlik	Çok sevmek		1769	1,60	,43901	124,587	,000	İtibar-Yakınlar*
	Dinî yönü		890	1,70	,46191			İtibar-Sevmek*
	İtibar / Saygınlık		426	1,78	,50243			Yakınlar-Sevmek*
	Yakınların istekleri		214	2,03	,58638			Mücbir - Sevmek*
	Mücbir bepler	se-	363	2,14	,56363			Yakınlar-Dinî yönü*
Toplam		3662	1,72	,50631			Mücbir -Dinî yönü*	
								Yakınlar-İtibar*
								Mücbir - İtibar*

\* Ortalaması yüksek olanlar önce verilmiştir.

Mesleği seçme nedeniyle mesleki tutum ve tükenmişlik arasındaki ilişki kuruma göre önemli bir değişiklik göstermediği için üç kurum birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre bütün kurumların çalışanlarında mesleği sevdiği için seçenlerin en olumlu tutuma (4,43) ve en düşük tükenmişliğe (1,60) sahip olduğu görülmüştür. Sonra sırasıyla dinî yönü sebebiyle (tutum 4,29 tükenmişlik 1,70), itibarlı/saygın bir meslek olduğu için (tutum 4,21 tükenmişlik 1,78), aile ve yakınlarının istekleriyle (tutum 3,83 tükenmişlik 2,03) ve katsayı vb. mücbir sebeplerle seçenler gelmiştir. Bu sonuçlara göre en düşük mesleki tutuma (3,59) ve en yüksek mesleki tükenmişliğe (2,14) mesleğini “katsayı vb. kendisi dışındaki mücbir sebeplerle” seçenlerin sahip olduğu görülmüştür. Bu grupta mesleği çok sevdiği için seçenler iki aşırı ucu oluşturmuştur. Diğer sebeplerle seçenlerin ortalamaları birbirine yakındır ve mesleği çok sevdiği için seçenlerle ve katsayı vb. mücbir sebeplerle seçenlere göre oldukça ayrılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Din eğitimi ve öğreticilerinin mesleği seçme nedenleri ile dinî/mesleki tutum ve tükenmişlikleri arasında ilişki vardır.” hipotezinin tüm kurumlar için desteklendiği görülmüştür. Bu sonuçlardan anlaşıldığı kadarıyla kişi mesleğini ne kadar kendi iradesiyle ve sevgisine göre seçerse mesleğiyle ilgili duyguları o kadar olumlu olmakta; bunun tersi durumlarda ise mesleki motivasyonu düşmekte ve tükenmişlik yaşama ihtimali artmaktadır. Ayrıca bu verilere göre meslekle ilgili duygu ve düşünceleri en çok etkileyen hususların iş güvencesi, ilerleme imkânı, çalışma saatleri ve koşulları, kurumdan beklentiler, özlük hakları, muhatap olunan kişilerin sayısı ve niteliği, sahip olunan eğitim ve buna verilen değer olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 12:** Mesleki Tutum ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki

		<b>Mesleki tutum</b>
<b>Mesleki tükenmişlik</b>	Korelasyon	-0,731**
	Anlamlılık	0,000

\*\* Mesleki tutum ve tükenmişlik arasında 0,01 seviyesinde negatif yönlü bir korelasyon vardır.

Tablo 12’de görüldüğü mesleki tutum ile tükenmişlik arasında anlamlılık seviyesinde ( $p=,000$ ) negatif yönlü (-0,731) ilişki vardır. Mesleki tutumla mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiye dair bu sonuçlar örneklemin mesleki tutum düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin düştüğünü göstermektedir. Buna göre çalışmanın temel hipotezi olan “Din eğitimi ve öğreticilerinin mesleki tutumları ile mesleki tükenmişlikleri arasında ters yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır.” ifadesi desteklenmiştir.

#### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada din eğitimi ve öğreticilerinin (Millî Eğitim Bakanlığında çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri, Diyanet İşleri Başkanlığında din hizmetleri sınıfında çalışanlar ve ilahiyat/İslami ilimler fakültelerinde çalışan öğretim elemanları) mesleki tutum ile tükenmişlikleri birçok değişkene göre incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre mesleki tutum ile mesleki

tükenmişlik arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Yani bireylerin mesleki tutum puanları yükseldikçe mesleki tükenmişlik puanları düşmektedir. Dolayısıyla söz konusu örneklem bağlamında çalışan bireylerin tükenmişlik duygusuna kapılmamaları ya da şayet tükenmişlik hissi yaşıyorlar ise bu kişilerin mesleklerine yönelik tutumları üzerine yoğunlaşılması ve tutumlarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Mesleki tutumu olumlu oldukça, meslekten de doyum artacak ve neticede tükenmişlik duygusundan uzaklaşabilecektir.<sup>23</sup>

Sonuçlara göre araştırmanın temel hipotezi ve iki yardımcı hipotez doğrulanmıştır. Sekiz yardımcı hipotez ise kısmen doğrulanmış; yani kurumların bir kısmında doğrulanırken bir kısmında doğrulanmamıştır.

Mesleğe karşı en olumlu tutumlar sırasıyla Diyanet İşleri Başkanlığı, dinî yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarında çıkmıştır. Mesleki tükenmişlik puanları da beklendiği gibi mesleki tutumun tersi şeklinde gerçekleşmiştir. Literatürde öğretmenliğin en fazla strese maruz kalan meslek gruplarından biri olduğu öne sürülmektedir.<sup>24</sup> Farklı branş ve meslek gruplarında tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalara göre sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik oranı 2,00;<sup>25</sup> fen bilgisi öğretmenlerinde 2,07<sup>26</sup> çıkmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında örneklem grubumuzu oluşturan DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin tükenmişliğinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Din eğitimcileri ve öğreticilerinin tükenmişlik ortalamalarının daha düşük olduğu yani tükenmişlikle daha iyi başa çıktıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkeklerin mesleki tutum puanları kadınlardan daha düşüktür ve aradaki fark anlamlılık seviyesindedir. Mesleki tükenmişlikte ise erkeklerin tükenmişliği kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır fakat fark anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır. Farklı üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin cinsiyetleri ile mesleki tükenmişliğin araştırıldığı çalışmalarda da ilişki olmadığı tespit edilmiştir.<sup>27</sup> Öğretmenlerin tükenmişlikleriyle ilgili olarak yapılan bir meta analiz çalışmasına göre cinsiyet değişkeninin öğretmen tükenmişliğini çok düşük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.<sup>28</sup> Analiz sonuçlarına göre medeni durumun,

<sup>23</sup> Sena Berber, *Tükenmişlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Kule Personeli Üzerine Bir Araştırma* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 85; Nurettin Küçük, *Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleki Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Karabük İli Örneği)* (Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 98-102; Acar Arasan, *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, 102.

<sup>24</sup> Belma Tuğrul - Eylem Çelik, "Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2/12 (2002), 1-11.

<sup>25</sup> Mehmet Ali Öztürk, *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 35.

<sup>26</sup> Bülent Kılınç, *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 33.

<sup>27</sup> Ardiç - Polatçı, "Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama", 87.

<sup>28</sup> Yılmaz İlker Yorulmaz - Yahya Altıntürk, "The Examination of Teacher Burnout in Turkey: a Meta-Analysis", *Turkish Journal of Education* 7/1 (2018), 34.



mesleki tutumda anlamlı bir farka yol açmadığı görülmüştür. Mesleki tükenmişlikte ise bekârların evlilere göre anlamlılık seviyesinde daha fazla tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan tespitlere göre de huzurlu ve mutlu bir aile yaşamına sahip olan bireylerin, çalışma yaşamında da mutlu oldukları ve karşılaştıkları sorunlar karşısında daha az tükenmişlik duygusuna kapıldıkları gözlemlenmiştir.<sup>29</sup> Bundan dolayı da genellikle evliler bekârlara göre daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Farklı branşlarda ve kurumlarda görev yapan çalışanların tükenmişlik ortalamalarına bakıldığında meslek lisesi öğretmenlerinde evlilerin ortalamasının 2,74; bekârların 2,76 olduğu;<sup>30</sup> muhasebecilerde evlilerin ortalamalarının 2,26 ile 2,79 arasında değiştiği; bekârların 2,26 ile 3,03 arasında değiştiği<sup>31</sup> ve din eğitimcileri ve öğretmenlerine göre yüksek olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Eğitim seviyesi yükseldikçe mesleki tutum ortalamaları düşmektedir. Lise ve ön lisans mezunu çalışanların ortalamaları lisans ve lisansüstü mezunu olanlara göre anlamlılık seviyesinde daha yüksektir. Mesleki tutumla uyumlu şekilde eğitim seviyesi yükseldikçe mesleki tükenmişlik ortalamaları düşmektedir. Analiz sonuçlarına göre lise ve ön lisans mezunları ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Literatüre bakıldığında birçok çalışmada eğitim seviyesi yükseldikçe mesleki tutumun düştüğü<sup>32</sup> tükenmişliğin ise yükseldiği<sup>33</sup> görülmektedir. Buna göre aynı işi yapan kişilerde daha fazla eğitime sahip olmak tükenmişliği artırıcı bir etki yapmaktadır. Bu durum büyük oranda eğitim seviyesi arttıkça, meslekle ilgili beklentilerin artması ancak karşılanmaması ile ilgilidir. Daha fazla eğitim alan kişilerin hayatta yapmak istedikleri ve beklentileri daha fazladır. Fazla idealist ve büyük amaçlara sahip olabilirler. Bununla birlikte işteki rolleri bu amaçları gerçekleştirmek için yeterli gelmemektedir. Gerçeklik ve idealleri arasındaki bu çatışma hayal kırıklığı ve tükenmişlikle sonuçlanabilir.<sup>34</sup>

<sup>29</sup> Nihal Çetin Akbulut, *Tükenmişlik Sendromu ve İş Tatmini Arasındaki İlişki* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 23.

<sup>30</sup> Atilla Erkul, *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi* (İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014), 34.

<sup>31</sup> Zeliha İl, *Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması: Erzurum ve Erzincan Uygulaması* (Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 95-105.

<sup>32</sup> Mine Koyuncu Şahin, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Güvenleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi* (Aydın: Aydın Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 90-92; Kaya - Nazıroğlu, "Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler", 43-44.

<sup>33</sup> Erkul, *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*, 37; İl, *Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması*, 99-105; Nazım Bayraktar, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Alguları* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 92-93.

<sup>34</sup> Yasemin Çağlıyan, *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)*, (Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007), 19-20.

Din eğitimcileri ve öğretmenlerinin tümü bir arada değerlendirildiğinde yaş ilerledikçe mesleğe karşı tutumun yükseldiği, aradaki farkın 18-34 yaş arası ile 45 yaş üstündekiler arasında anlamlılık seviyesine ulaştığı görülmektedir. Tükenmişliğin ise yaş arttıkça genel olarak düştüğü görülmüştür. Yaş ile tükenmişlik arasındaki ilişki daha çok meslek tecrübesi ve hayatın içinde edinilen birtakım tecrübelerle anlamlı ve tutarlı hâle gelmektedir. Örneğin çalışanların yaşlandıkça tükenmişliğe daha dirençli hâle geldiklerini ortaya koyan araştırmalar, bunun nedenini çalışma hayatında edinilen tecrübelerle, iş yaşamının ve hayatın gerçeklerini daha iyi kavramış olmalarına, iş ve kariyer beklentilerinin gençlik yıllarına göre nispeten azalmasına bağlamaktadır.<sup>35</sup>

Araştırma sonuçlarına göre hizmet süresi arttıkça mesleki tutumun önce düştüğü, ilerleyen süreçte tekrar arttığı görülmüştür. Mesleki tükenmişlik ise mesleki tutumla uyumlu şekilde önce yükselmiş sonra ise düşmüştür. Hizmet süresi ile mesleki tutum ve tükenmişlik arasında farklı sonuçlar çıkmakla birlikte genellikle anlamlı bir ilişkinin olmadığı<sup>36</sup> görülmüştür. Ayrıca yapılan bir meta analiz çalışmasında da tükenmişlik ile hizmet süresi ilişkisinin düşük olduğu görülmüştür.<sup>37</sup> Çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılığı ve ilişkinin düşük olduğu sonucundan hareketle genel olarak hizmet süresi ile mesleki tutum ve tükenmişlik arasında belirgin bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Yaşanılan şehre göre mesleki tutum açısından Diyarbakır'dakilerin ortalamalarının Adana'dakilere göre daha yüksek; mesleki tükenmişlik açısından ise Diyarbakır'dakilerin ortalamalarının İstanbul, Adana, İzmir ve Erzurum'dakilere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Genellikle konuyla ilgili yapılan çalışmalarda tek bir il evren olarak seçildiğinden iller arası karşılaştırma yapılmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ilçede yaşayanların mesleki tutum ortalamalarının köyde ve ilde yaşayanlara göre anlamlılık seviyesinde daha yüksek ve tükenmişliklerinin de daha düşük olduğu görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda yerleşim yerinin etkili olmadığı,<sup>38</sup> bazı çalışmalarda ise bu çalışmaya benzer şekilde büyükşehirde yaşayanların mesleki tutumlarının diğerlerinden daha düşük olduğu<sup>39</sup> görülmüştür.

Unvan ile mesleki tutum ilişkisine göre en düşük mesleki tutuma araştırma görevlileri sahiptir. Daha sonra sırasıyla öğretmenler, öğretim üyeleri ve din görevlileri gelmektedir. En yüksek tutuma Kur'an kursu öğretmenleri sahiptir. Mesleki tükenmişlik puanları ise büyük oranda mesleki tutuma benzemektedir. Düşükten başlayarak sırasıyla Kur'an kursu öğretmenleri, vaiz, profesör, imam, doçent ve müezzin gelmektedir.

<sup>35</sup> Ahmet Günay, *Kabin Ekiplerinde İş Doyumu ve Tükenmişlik Sendromu* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 62.

<sup>36</sup> Küçük, *Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleki Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

<sup>37</sup> Yorulmaz -Altınkurt, "The Examination of Teacher Burnout in Turkey: a Meta-Analysis", 34.

<sup>38</sup> Küçük, *Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleki Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 78.

<sup>39</sup> Ahmet Doğan, *Din Görevlilerinin Mesleki Aidiyetleri, Mesleki Tükenmişlik Tutumları ve Hizmet İçi Eğitim Bakışları* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013).

Öğretmenler ve araştırma görevlileri ise en yüksek tükenmişliğe sahip çalışanlardır. Ulaşılan sonuçlara göre DİB çalışanları ile dinî yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi kadrosunda çalışanlar mesleklerinden en memnun grubu oluşturmaktadır. Öğretmenler ise diğer kurumlarda çalışanlara göre meslekleriyle ilgili çok daha olumsuz duygulara sahiptir. Akademisyenlerle ilgili bazı çalışmalarda unvanın mesleki tükenmişlikte etkili olmadığı<sup>40</sup> sonucuna ulaşılrken bazı çalışmalarda ise bu çalışmaya benzer şekilde araştırma görevlilerinin en yüksek tükenmişlik ortalamalarına sahip olduğu<sup>41</sup> görülmüştür. Öğretmenlerle ilgili çalışmalarda ise bu çalışmaya benzer şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ortaokul ve lisede çalışmalarına göre tükenmişliklerinin değişmediği<sup>42</sup> ancak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ve din görevlilerinin diğer öğretmenlere ve farklı meslek mensuplarına göre daha az tükenmişlik yaşadığı<sup>43</sup> tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan din eğitimci ve öğreticilerinin genel olarak diğer mesleklerden daha az tükenmişlik yaşadığı ancak kendi içlerinde tükenmişlik ve tutum ortalamalarında önemli farklar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Mesleği seçme nedenine göre üç kurumun çalışanları benzer özellikler taşımaktadır. Buna göre mesleği katı vb. mücbir sebeplerle seçenler meslekleriyle ilgili en olumsuz duygulara sahipken mesleği sevdiği için seçenler en olumlu duygulara sahiptir. Genel olarak mesleği seçmede kişinin rolü ne kadar fazlaysa meslekle ilgili duyguları da o kadar olumlu olmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında mesleğini isteyerek ve manevi nedenlerle seçenlerin diğer nedenlerle seçenlere göre daha yüksek mesleki tutuma ve daha düşük tükenmişliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.<sup>44</sup>

## Öneriler

1. Din eğitimci ve öğreticilerinin görev yapacakları şehirlerde dine uzak hatta karşı kişilerin de bulunabileceği göz önüne alınarak bilgilendirilmeleri ve bir sorun

<sup>40</sup> Başak Nur Acar Arasan, *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*, (Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010), 110-111.

<sup>41</sup> Ardıç - Polatçı, "Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama", 82.

<sup>42</sup> Bayrakdar, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*, 95.

<sup>43</sup> Erkul, *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*; İl, Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması; Ener Boyar, *Türkiye'de Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011); Öztürk, *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*; Esra Toprak, *Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ile İş Tatmini Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma* (Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013).

<sup>44</sup> Erkul, *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*, 40; Kaya - Nazıroğlu, "Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler", 45-51; Küçük, *Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleki Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 81-93; Ardıç - Polatçı, "Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama", 85; Hüseyin İbrahim Yeğin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri", *Ekev Akademi Dergisi* 18/58 (2014), 329.

yaşamaları durumunda kurumsal olarak destek verilmesi bu kişilerin mesleki motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir.

2. Genellikle işini çok seven çalışanlar hem iş konusunda hem de akademik olarak kendilerini geliştirmekte bununla birlikte işle ilgili beklentileri de artmaktadır. Din alanında personel istihdam eden kurumların bu durumu dikkate alarak maddi ve manevi ödül kazanma imkânları sunması çalışanlarının memnuniyetini artırma açısından gereklidir.

3. Diğer alanlarda olduğu gibi din alanında da meslek seçerken bireylerin yetenekleri ve istekleri göz önüne alınarak doğru bir yönlendirme yapılmalıdır. Ayrıca bireylere sevmediği mesleği yapmak zorunda bırakacak baskı ve yönlendirmeler yapılmamalıdır.

4. Kişinin mesleği benimsemesinde en etkili faktörlerin başında iş güvencesi geldiği bilinciyle araştırma görevlilerinin sözleşmeli istihdamı yerine kadrolu çalıştırılmaları; doktoraları bittiğinde de varsa Dr. öğretim üyesi kadrosuna atanmaları, buna imkân olmadığında da eğitimlerine uygun bir mesleğe atanmaları sağlanmalıdır.

5. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığında, Diyanet İşleri Başkanlığında ve dinî yükseköğretim kurumlarında çeşitli unvanlarda çalışanların çeşitli değişkenlere göre mesleki tutum ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışanların mesleki tükenmişliklerinin nedenlerini tespit etmeye ve çözüm üretmeye dönük çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

### Kaynakça

- Abanoz, Süleyman. *Din Eğitimi ve Öğreticilerinin Mesleki Tutumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Acar Arasan, Başak Nur. *Akademisyenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Akpınar, Ali. "Diyanet". Erişim 11 Haziran 2021. Cami Merkezli Din Hizmeti Verenlerde Görülen Bazı Eksiklikler ve Bunların Giderilmesine Yönelik Teklifler (aliakpinar.net)
- Alizada, Sona Khaim. *Akademik Personelin Tükenmişlik Açısından Değerlendirilmesi ve İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Allport, Gordon W. "Attitudes". *A Handbook of Social Psychology*. ed. Carl Murchison. Worcester: Clark University Press, 1935.
- Ardıç, Kadir - Polatçı, Sema. "Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği)". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10/2 (Aralık 2008), 69-96.
- Arkonacı, Sibel Ayşen. *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım, 2. Basım, 2001.
- Bayrakdar, Nazım. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- Berber, Sena. *Tükenmişlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Kule Personeli Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

- Boyar, Ener. *Türkiye’de Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 13. Basım, 2004.
- Çağlıyan, Yasemin. *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Çakır, Özlem vd., “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. *Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi*, 2000.
- Çanakçı, Ahmet Ali. “Cami Cemaatinin Din Görevlilerine Bakışı: Balıkesir Örneği”. *Balıkesir Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/2 (Aralık 2015), 253-282.
- Çetin Akbulut, Nihal. *Tükenmişlik Sendromu ve İş Tatmini Arasındaki İlişki*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Çetin, Şaban. “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2006), 28-37.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “2020 Yılı 4-B Sözleşmeli (KKÖ, İ-H, M-K) Alımı Sınavı (Revize)”. Erişim 11 Haziran 2021. 2020 Yılı 4-B Sözleşmeli (KKÖ, İ-H, M-K) Alımı Sınavı (Revize) (diyanet.gov.tr)
- Doğan, Ahmet. *Din Görevlilerinin Mesleki Aidiyetleri, Mesleki Tükenmişlik Tutumları ve Hizmet İçi Eğitime Bakışları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013.
- Erkul, Atilla. *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Erkuş, Adnan. *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Doruk Yayınları, 1994.
- Günay, Ahmet. *Kabin Ekiplerinde İş Doyumu ve Tükenmişlik Sendromu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Freudenberger, Herbert J. “Staff burn-out”. *Journal of Social Issues* 30 (1974), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- İl, Zeliha. *Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Araştırılması: Erzurum ve Erzincan Uygulaması*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- İşilanlarım. “İlahiyat Mezunları Ne İş Yapar? İlahiyat İş Olanakları Nelerdir?”. Erişim 11 Haziran 2021. İlahiyat Mezunları Ne İş Yapar? İlahiyat İş Olanakları Neler? | İş İlanlarım.Net - Güncel İş İlanları (isilanlarim.net)
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 8. Basım, 1988.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 10. Basım, 1999.
- Kaya, Mevlüt - Nazıroğlu, Bayramali. “Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 26-27 (2008), 25-53.
- Kaya, Mevlüt. *Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum*. İstanbul: Etüt Yayınları, 1998.
- Kılınç, Bülent. *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kocaman, Merve. *Şiddete Uğrayan Kadınlarda Dinî Başa Çıkma (Erzincan Örneği)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Korkmaz, Gülbahar. *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009.

- Koyuncu Şahin, Mine. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Güvenleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Kula, Mustafa Naci. “Bedensel Engellilere Yönelik Tutumlar ile Dini Tutumlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma”. *İslami Araştırmalar Din Psikolojisi Özel Sayısı* 19/3 (2006), 511-525.
- Küçük, Nurettin. *Din Görevlilerinin Mesleki Yeterlilikleri ile Mesleki Tutum ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Karabük İli Örneği)*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Maslach, Christina – Jackson, Susane E. “The Measurement of Experienced Burnout”. *Journal of Occupational Behaviour* 2 (1981), 99-113.
- Öztürk, Mehmet Ali. *Sınıf Öğretmenlerinin İş Yükü Algısı ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. Samsun: Sönmez Matbaa ve Yayınevi, 1993.
- Tezbaşaran, Ata. *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- Thurstone, Louis Leon. “Attitudes can be Measured”. *American Journal of Sociology* 33 (1928), 529-554. <https://doi.org/10.1086/214483>
- Toprak, Esra. *Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ile İş Tatmini Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Tuğrul, Belma – Çelik, Eylem. “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2/12 (2002), 1-11.
- Üstüner, Mehmet. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *İnönü Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 45/45 (2006), 109-127.
- Yeğin, Hüseyin İbrahim. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri”. *Ekev Akademi Dergisi* 18/58 (2014), 315-332.
- Yorulmaz, Yılmaz İlker - Altınkurt, Yahya. “The Examination of Teacher Burnout in Turkey: a Meta-Analysis”. *Turkish Journal of Education* 7/1 (2018), 34-54.  
“<https://doi.org/10.19128/turje.348273>.”



## Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları

**Cemal Tosun**

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi (ROR ID: 01wntqw50)  
İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı  
Professor, Ankara University, Divinity Faculty,  
Philosophy and Religious Sciences, Religious Education Department  
Ankara/Turkey  
cemaltos@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-9941-4769

**Gülşen Sayın**

Dr. Arş. Gör., İnönü Üniversitesi (ROR ID: 04asck240)  
İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı  
Res. Asst. Ph.D., İnönü University, Divinity Faculty,  
Philosophy and Religious Sciences, Religious Education Department  
Malatya/Turkey  
gulsensayin@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-9214-7573

### Understanding of Knowledge and Religious Knowledge of Religious Education Teachers Abstract

Religious knowledge has an encompassing dimension in the mental worlds and lives of individuals on the axis of beliefs. Religious knowledge does not only exist in terms of worship for believers, but it can also be a guide for the whole of life. Religious knowledge is frequently referenced in actions in daily life. In this respect, religious knowledge has a system that organizes daily life for individuals and realizes this through its worldview. The dimension of religious knowledge that comes to the fore in teaching processes also directly affects the worldview of religion and to what extent it reflects it. Although religious education in the education system is an educational activity that is handled with teaching methods and techniques, teach-

---

Bu çalışma "Din Dersleri Öğretmenlerinin Dini Bilgi Anlayışları ve Bunun Din Öğretimine Yansımaları" başlıklı doktora tez çalışması esas alınarak hazırlanmıştır. / This study has been prepared on the basis of the dissertation titled "Religious Knowledge Understanding of Religion Lessons Teachers and Its Reflection on Religious Education"

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Cemal Tosun, Gülşen Sayın).

**Geliş/Received:** 25 Mayıs/May 2021 | **Kabul/Accepted:** 14 Temmuz/July 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Cemal Tosun, Gülşen Sayın, "Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları = Understanding of Knowledge and Religious Knowledge of Religious Education Teachers", *Eskiyeeni* 45 (Eylül/September 2021), 753-779. <https://doi.org/10.37697/eskiyeeni.942405>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License



hers can shape religious education processes with their understanding of religious knowledge. It can be said that religious education teachers' understanding of religious knowledge affects what kind of religious teaching approach is adopted in religious teaching and the teaching methods and techniques used. Therefore, religious education teachers' understanding of knowledge and religious knowledge emerges as an element that shapes the boundaries of religious education processes in addition to the adopted educational philosophy, curriculum and content.

In this study, it was aimed to examine the knowledge and religious knowledge understanding of the Religious Culture and Morals Knowledge (RCMK) course teachers and the vocational courses teachers at the Anadolu Imam Hatip High Schools (AIHHS) through their views. The working group consists of 21 RCMK teachers and AIHHS vocational courses teachers. Qualitative research method and interview technique was used in the study. The data were collected through interviews consisting of semi-structured questions. Content analysis was applied to the data obtained. In the research, the theme of "teachers understanding of knowledge and religious knowledge" has been discussed under the categories of "knowledge understandings, sources of religious knowledge" and "the distinction between knowledge and religious knowledge". According to the results of the study, teachers evaluate knowledge and religious knowledge in the axis of Islamic knowledge. Therefore, knowledge and religious knowledge were handled by participants with a holistic approach. However, participants kept separate religious knowledge from other knowledge by emphasizing its functionality. Participants' understood religious knowledge in practice, in a way that encompasses the whole of life and all knowledge. Participants evaluated knowledge on the basis of religious knowledge. In this sense, the participants' understanding of religious knowledge includes their understanding of knowledge. In addition, based on the fact that religious knowledge is based on revelation, a separate sanctity, superiority and value has been attributed to religious knowledge compared to other knowledge.

### **Keywords**

Religious Education, RCMK Teachers, AIHHS Vocational Course Teachers, Understanding of Knowledge, Understanding of Religious Knowledge

### **Öz**

Dini bilgi sahip olunan inançlar ekseninde bireylerin zihin dünyaları ve hayatlarında kuşatıcı bir boyuta sahiptir. Dini bilgi inanan bireyler için yalnızca ibadet boyutu ile varlık göstermez aynı zamanda hayatın bütünü için de yönlendirici olabilmektedir. Günlük yaşantıdaki eylemlerde de dini bilgiye sıklıkla referans yapılmaktadır. Dini bilgi bu yönüyle bireyler için günlük yaşamı düzenleyen ve bunu da sahip olduğu dünya görüşü üzerinden gerçekleştiren bir sisteme sahiptir. Dini bilginin öğretim süreçlerinde ön plana çıkan boyutu, dinin sahip olduğu dünya görüşünü ve bunu ne düzeyde yansıttığını da doğrudan etkilemektedir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan din öğretimi her ne kadar öğretim yöntem ve teknikleri ile ele alınan bir eğitim faaliyeti olsa da öğretmenler sahip oldukları dini bilgi anlayışları ile din öğretimi süreçlerini şekillendirebilmektedirler. Denilebilir ki din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları din öğretimi süreçlerinde nasıl bir din öğretimi yaklaşımı benimsendiğini ve kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini etkilemektedir. Bu anlamda din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgi anlayışları benimsenen eğitim felsefesi, müfredat ve içeriğe ek olarak din öğretimi süreçlerinin sınırlarını şekillendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ile Anadolu imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerinin, kendi görüşleri üzerinden, bilgi ve dini bilgi anlayışlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırma grubu Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 21 Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ile Anadolu imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, veri toplama ise mülakat tekniği kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakatlar ile toplanmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada “öğretmenlerin bilgi ve dini bilgi anlayışları” teması; “bilgi anlayışları, dini bilgi kaynakları” ve “bilgi ve dini bilgi ayrımı” kategorileri altında ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler bilgi ve dini bilgiyi İslam bilgi anlayışı ekseninde değerlendirmektedirler. Bu bağlamda bilgi ve dini bilgi katılımcılar tarafından bütüncül bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Ancak dini bilgi diğer bilgilerden, işlevselliği vurgulanarak ayrı tutulmuştur. Katılımcılara göre dini bilgi uygulamada, hayatın bütünü ve bütün bilgileri içine almaktadır. Katılımcılar bilgiyi dini bilgileri temelinde değerlendirmişlerdir. Bu anlamda katılımcıların dini bilgi anlayışları bilgi anlayışlarının kapsamaktadır. Ayrıca dini bilginin vahiy kaynaklı oluşu üzerinden ona diğer bilgilere nispi olarak ayrı bir kutsallık, üstünlük ve değer yüklenmiştir.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, DKAB Öğretmenleri, AİHL Meslek Dersi Öğretmenleri, Bilgi Anlayışı, Dini Bilgi Anlayışı

### **Giriş**

Eğitim ve din bireyin dünya görüşünü şekillendiren temel unsurlardandır. Din, insanlığa seslenerek onların hayat, insan ve evren üzerindeki düşüncelerini şekillendirir. Eğitim ise benimsemiş olduğu felsefi anlayış ile insanın, hayata ve doğaya ilişkin görüşlerinin, kısaca dünya görüşünün gelişmesine katkı sunmaktadır. Buradan hareketle din eğitiminin insan düşünce ve yaşayışı üzerinde belirleyici etkisinden söz edilebilir. Eğitim ve dinin birey üzerindeki bu etkisini, kazandırmayı hedefledikleri bilgilere atfetmek mümkündür. Bu durum din eğitimi açısından değerlendirildiğinde bilgi ve dini bilgi ile onu anlama biçimleri farklı bir önem kazanmaktadır. Çünkü din eğitiminin formasyonu yalnızca belirlenen sınırlar içerisindeki süreç ve prosedür ile sınırlı olmayıp bu bilgiyi nakleden öğretmenler de benimsemiş oldukları dini bilgi anlayışları ile öğrenim süreçlerine dâhil olmaktadır. Bir yönüyle din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları dünya görüşleri de öğretim süreçlerine dahil olmaktadır. Bu açıdan din eğitimi öğretmenlerinin nasıl bir bilgi ve dini bilgi anlayışına sahip oldukları, doğrudan öğretim süreçlerine dahil olmaları nedeniyle benimsenen eğitim felsefesi, müfredat ve içerikten daha önemli bir hal almaktadır. Çünkü bu anlayışın, din eğitimine yansması kuvvetle muhtemeldir.

Din öğretimi süreçlerinde “öğretilen dini bilginin öğreticileri tarafından nasıl anlaşıldığı?” sorusu bu araştırmanın konusunu teşkil etmektedir. Çünkü din eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları dini bilgi anlayışlarının öğretim süreçlerine de yansdığı düşünölmektedir. Araştırmada bilgi ve dini bilgi hakkında literatüre dayalı olarak genel bir çerçeve çizildikten sonra din eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve dini bilgi anlayışları kendi görüşleri üzerinden ele alınmaya çalışılmıştır.

## 1. Yöntem

Araştırma nitel desenlidir. Veri toplamada teorik kısımda literatür taraması, alan araştırmasında ise yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulurken uzman görüşlerinden yararlanılmış ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Etik kuruldan izin alınmış ve veri toplamada gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir. Bu yönde talebi olanlara mülakat dökümleri ulaştırılarak onayları alınmıştır. Mülakatlar verilerde doyuma ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür.

Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada bireysel deneyimler ön plana çıktığı için fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşıma göre; geliştiği varlık alanına göre şekillenen bilgi anlayışı yere, zamana ve içinde geliştiği kültüre ve diline göre değişim gösterir. Bu anlamda bir olguya ilişkin tek bir bilgi anlayışının varlığından söz edilemez.<sup>1</sup> Fenomenolojinin amacı bilgi ve nesnelere arasında bulunan yapay bağı yarak aradaki organik bağı görünürlüğü artırmaaktır.<sup>2</sup> Bu yaklaşım, görünenin bağımsız değeri (value free) ile dinlerin özünü inceleyen bir yoldur. Bu özel bir yöntem olmanın ötesinde dini çalışmalar için bir yaklaşımdır.<sup>3</sup> Bu yaklaşım temelinde katılımcıların görüşlerine yalnızca bir söylem olarak bakılmamış betimsel değil içerik analizi uygulanarak arka plan okumaları yapılmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Malatya il merkezi ve merkez ilçelerinde görev yapan 21 DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde maksimum çeşitlilik örneklem ilkeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada alternatif bakış açıları yakalanması ve maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla çalışma grubu; farklı okullarda, farklı derslerde deneyimli, farklı cinsiyetlerde, farklı yaşlardan ve özellikle farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden seçilmiştir (Ek 1).<sup>4</sup> Katılımcılar 26 ile 56 yaş aralığındadır. Katılımcılardan 8'i kadın 13'ü erkektir. 6 farklı okulda, DKAB ve AİHL meslek dersi öğretmenleri olarak gerek yoğun teoloji bilgisi gerekse manevi boyutu besleyen dini bilginin farklı formlarının yer aldığı öğretim süreçlerinde görev yapmaktadırlar. Veri toplama aracı için etik kurul<sup>5</sup>, uygulama için ile İl Millî Eğitim Müdürlüğünden<sup>6</sup> gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırma için katılımcılara gönüllü onam formu imzalatılmıştır.

---

<sup>1</sup> Peter Burke, *Bilgi Tarihi Nedir?*, çev. Turgay Sivrikaya (İstanbul: İslık Yayınları, 2018), 21.

<sup>2</sup> Erhan Güngör (ed.), *Çağdaş Epistemolojiye Giriş* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2011), 57.

<sup>3</sup> Ursula King, "Historical and Phenomenological Approaches" *Contemporary Approaches to The Study of Religion*, ed. Frank Whaling (New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 1984), 36-39.

<sup>4</sup> Micheal Quinn Patton, *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ts.), 235.

<sup>5</sup> Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 05.11.2018 tarihli ve 13/72 nolu karar.

<sup>6</sup> Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü 05.11.2018 tarihli ve 61316174-44-E 12874756 nolu karar.

## 1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplamda 9 soru ve onu açıcı nitelikteki sonda sorulardan oluşmuştur. Elde edilen veriler yukarıda belirtilmiş olan tezde kullanılmış ve bu çalışmada araştırmanın yalnızca bir boyutuna karşılık gelen, öğretmenlerin bilgi ve dini bilgiye yönelik görüşlerine ait analizler sunulmuştur. Katılımcılara yöneltilen sorulardan yalnızca; “Bilgi kavramı size ne ifade eder? Dini bilgi hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce dini bilginin diğer bilgilerden farkı var mıdır? (Kaynak vs...)” sorularına alınan cevaplardan tek bir tema ve alt kategorileri oluşturulmuştur.

Mülakatlardan elde edilen veriler çözümlenerek metne dönüştürülmüştür. Metinler tündengelim ve tümevarım yaklaşımları birlikte kullanılarak kodlamaya tabi kılınmıştır. Kodlamalardan alt kategoriler ve kategorilere ulaşılmıştır. Analiz işlemleri için Nvivo 10 programı kullanılmıştır. İçerik analizinin yapıldığı araştırmada tema ve kategorilere ulaşılırken öncelikle başlangıç kodları oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinde fenomenolojik bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylelikle, katılımcıların dini bilgiye yönelik kişisel görüşleri sentez örüntüleri ile birlikte anlamlı bir ilişki içerisinde sunulmuştur.

## 2. Teorik Çerçeve: Bilgi ve Dini Bilgi

Bilginin neliği ve niteliğinin ele alınışında iki farklı boyut ön plana çıkmaktadır. Bunlar; insan doğasının kökenlerindeki arayışta ulaşılan bilginin tarihsel yönü ve bununla özdeşleşmiş hakikat arayışı şeklindedir. Bu iki yaklaşımdan ilki, bilginin salt bir hakikat kovalamacası olmayıp insanlığın devamı için stratejik bir olgu, hakikatin ise bilginin bir unsuru olmayıp sonradan ortaya çıkmış bir illet/ilinti oluşuna ilişkin iddiadır. Diğeri ise bilginin aslında hakikat arayışı olduğu iddiasıyla ön plana çıkan metafiziksel yaklaşımdır.<sup>7</sup> Dini bilginin felsefi temelde ele alınışının daha çok hakikat kavramı ekseninde şekillendiği söylenebilir. Bilgi ve dini bilgi arasındaki ilişkiyi de bu bağlamda değerlendirmek mümkündür.

Dini bilgi kavramı en yalın ve genel haliyle dine yönelik doğru veya ilkesel/sistemik olarak doğruluğu ispatlarıyla ortaya konulabilecek önermelere referansta bulunan bir bilgi türüdür.<sup>8</sup> Aslında önemli olan dinsel ifade veya dini bilginin dini olup olmadığına ilişkin bir sınanma durumu değil, bu ifadelerin insan hayatında icra ettiği rol, fonksiyonu ve insanın anlam dünyasına katkısıdır. Eğer bir inanç bağlanma duygusuna ilişkin bir obje olma koşulu ile varlık ve işlevsellik gösteriyorsa ve kendisine kapsamlı bir yöneliş durumu söz konusu ise bu olgu dinsel bir özellik taşımaktadır.<sup>9</sup> Bu

<sup>7</sup> Michel Foucault, *Bilme İstenci Üzerine Dersler Collège de France Dersleri*, çev. Kerem Eksen (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016), 18-19.

<sup>8</sup> Mehmet S. Reçber, “Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine”, *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner’e Armağan*, ed. Bahaeddin Yediylıdız (Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 2013), 263-274.

<sup>9</sup> Williame T. Blackstone, *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlemelerin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*, çev. Tuncay İmamoğlu (İstanbul: Ataç Yayınları, 2005), 52.

açından dini bilgi daha çok yaşama yansıyan yönleri ile görünürlük ve tartışma alanı kazanmaktadır. Dini bilginin epistemolojik ve teolojik zemindeki tartışmalarının yanı sıra din eğitimi bilimine konu olan dini bilginin neliği sorusu da din eğitiminin genel ve temel tartışmalarından biridir. Ancak din öğretiminde dini bilginin neliğini belirleyen unsurlar, yalnızca epistemoloji ve teoloji eksenindeki ele alınışı ile değil, din eğitimi uygulamalarında süreç içerisinde ön plana çıkan yaklaşımlar ve dini bilgi anlayışları da olabilmektedir.

Dinlerin ön plana çıkan yedi ortak boyutu bulunmaktadır. Dini bilginin sistematiği olarak da nitelendirilebilecek bu boyutları; öğreti boyutu (doctrinal dimension); nihai gerçeklik/İlahi olan ile beşer arasındaki ilişkiye dairdir. Ayrıca her din metaforik anlatım ve hikayelere dayanır ve bu, dinin efsane boyutunu (mythological dimension) oluşturur. Dinin hayata dair ahlaki fiiller ile ahlaki boyutu (ethical dimension), emredilen davranışlara ilişkin ayin boyutu (ritual dimension) ve her dinin birey ve toplum hayatındaki görünür yönü olan tecrübe boyutu (experiential dimension), bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen sosyal boyutu (social dimension) tanrı veya tanrıların fiziki dünyadaki yansıması olan dinin maddi boyutu (material dimension)<sup>10</sup> şeklinde betimlemek mümkündür. Wan Daud dinin boyutlarını İslam özelinde; beşerî olaylar ve inanç, ritüel, ibadet ve ahlaki davranış şeklinde gruplandırmaktadır.<sup>11</sup> Dini bilginin öğretim süreçlerinde bu boyutların hangisinin ele alındığı benimsenen dini bilgi anlayışını da etkileyebilmektedir. Örneğin dinin öğreti boyutlarında normatif bir dini bilgi anlayışının varlığı olağandır. Bu durum dini bilginin öğretiminde var olan dini öğrenme, dinden öğrenme, din hakkında öğrenme gibi din öğretimi yaklaşımlarını da yönlendirebilmektedir. Böylelikle dersin içeriği ve öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve dini bilgi anlayışları, dini bilginin öğretim süreçlerinde öğretim yöntemlerine ilişkin karar verme durumlarında etken unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Din eğitiminde dini bilginin ele alınışı “hangi bilginin kime, ne kadar öğretileceği” sorusu ile de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretim alanlarından hangisini, ne kadar vereceği noktasında ise öğretmenin dini bilgi anlayışı başta olmak üzere öğrencilerin hazırbulunuşluk ve sosyokültürel durumları, dersin niteliği (meslek veya DKAB dersi olması), dersin konusu ve amaçları belirleyici olmaktadır. Dini bilginin öğretiminde öğretilmek istenen dinin ne olduğu kadar öğretmen ve öğrencinin o dine ilişkin ortaya konulan anlayış ve yüklemiş oldukları anlamlar da önem kazanmaktadır. Öğrencinin dini bilgiden ne anladığı öğretmenin dini bilgiyi sunuş şekli ve dini bilgiye yaklaşımı ile yakından ilgilidir. Bu durum öğrencinin ne bildiğinden daha çok o bilgiden ne anladığını ve nasıl bir anlam yüklediğini daha önemli hale getirmektedir.<sup>12</sup> Dini anlayışı da karşılayan bu durum bağlamsal değişkenliğe sahip-

<sup>10</sup> Michael Peterson vd., *Akıl ve İnanç: Din Felsefesine Giriş* (İstanbul: Küre Yayınları, 2015), 22.

<sup>11</sup> W. M. Nor Wan Daud, *İslam Bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansıması Malezya Örneği*, çev. Fuat Aydın (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002), 77-78.

<sup>12</sup> Walshe - Teece, “Understanding ‘Religious Understanding’ in Religious Education”, 313-325.

tir. Bu anlamda din öğretiminin başlangıç noktası olan dini bilginin neliği ve dini bilgiye tutumu belirleyici olarak dini bilgiye yaklaşım, din öğretimini şekillendirici niteliktedir. Çünkü din öğretimi süreçlerindeki sınırlar, dini bilginin ne kadar ve nasıl yer alması gerektiğine ilişkin tutumlar, dini bilgiye yaklaşım ile şekillenmektedir.

Bilgi ve eğitim, sistemleşme süreçlerinde bir dünya görüşü üzerine temellendirilmeye muhtaç iki alandır. Din eğitiminin üzerine temellendirildiği dünya görüşü İslamî perspektifte iki düzeyde tanımlanabilir. İlki; bireyin dünya hayatı ve ontolojik sorgulamalarına karşılık gelen ve beşerî yorumu içeren dünya görüşü diğeri ise bireyin sahip olduğu değerler bütünüdür. Bunlardan ilki epistemolojik tartışmalara ikincisi ise ahlak temelli tartışmalara kapı aralamaktadır.<sup>13</sup> Temelini bu noktadan alan bir din eğitiminin bireylere değer ve dünya görüşü kazandırmaya daha çok imkân verdiğini söylemek mümkündür. Nitekim Groom din eğitiminin ve din eğitimcisinin görevlerinden birinin, öğrencilere hayata dair dini bir bakış açısı ve yaratıcı inancı kazandırmak, olarak belirtmektedir.<sup>14</sup> Ayrıca din eğitiminin amacı, bireylerde öğretilen din hakkında dini anlayış geliştirmektir. Bu durum öğrencilerin inançlarını geliştirmeye de katkı sunmaktadır.<sup>15</sup> Bu amaçların kazandırılmasında yalnızca sahip olunan eğitim yaklaşımı ve müfredat değil, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışları da önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim, dini bilgiye akademik bir durum veya olgu olarak yaklaşmak ile kutsal olarak yaklaşmak arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Din öğretimi süreçlerinin sınırları hukukî, eğitim paradigması, öğretilen dinin bilgi sistematiği, öğretmenin yaklaşımı gibi pek çok etken ile sınırlanabilmektedir. Bunlardan en etkili ve denetimden uzak olanı ise din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarının genişliği ve derinliğidir. Öğretmenlerin dini bilgi anlayışlarını; değer yargıları ve inançları, pedagoji bilgileri, alan bilgileri, müfredat bilgileri, İslam alanyazını ve bireysel tutumları, bilgiye yaklaşımları, yönelimleri ve konunun bağlamı gibi pek çok unsur etkileyebilmektedir (Şekil 1). Bu anlamda öğretmenlerin dini bilgi anlayışlarını, bireylerin bilgiye ilişkin yaklaşımlarının bireyin eylemlerindeki içsel ve dışsal referans noktaları, bireysel deneyimi ile kazanmış olduğu tecrübeler, birden fazla kaynaktan beslenen kişisel bilgi anlayışı şeklinde ifade edilebilir. Çünkü bir olguya ilişkin geliştirilen anlayış ve algı ona ilişkin bilginin ötesinde yer almaktadır. Bu anlayış ve yaklaşımlar konu ve bağlama göre de değişkenlik göstermektedir. Dini bilgi anlayışı din öğretimine ilişkin her şeyi veya herhangi bir şeyi ortaya koymaz. Ancak bireylerin inanç aşamasında uygulamaya geçmelerinden öncesi için bir fikir sunar. Bu bağlamda bir din içerisinde dini bilginin tek bir formu bulunmamaktadır.<sup>16</sup> Din öğretimi süreçlerinde de bu farklı formların müfredattan çok eğitime öğretmenler üzerinden yansıdığını söyle-

<sup>13</sup> Wan Daud, *İslam bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansıması Malezya Örneği*, 23.

<sup>14</sup> Thomas H. Groome, *What Makes Us Catholic Eight Gifts for Life* (PDF: Harper Collins e-book, 2001), 193, 287.

<sup>15</sup> Karen Walshe - Geoff Teece, "Understanding 'Religious Understanding' in Religious Education", *British Journal of Religious Education* 35/3 (Eylül 2013), 313-325.

<sup>16</sup> Walshe - Teece, "Understanding 'Religious Understanding' in Religious Education", 313-325.

mek mümkündür. Bu durum, din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarını benimsemiş eğitim felsefesi, müfredat ve içerikten daha önemli bir konuma taşımaktadır.

### 3. Öğretmenlerin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları

**Tablo 1:** Öğretmenlerin Dini Bilgiye Yaklaşımları Temasına Ait Kodlama İşlemi

Tema	Kategori	Kodlar
Öğretmenlerin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışları	Bilgi Anlayışları	Hayatın kendisi, davranışa dönüştürme, Allah vergisi
	Dini Bilgi Kaynakları	Ana kaynaklar, ikincil kaynaklar
	Bilgi ve Dini Bilgi Ayırımı	Ayrılmaz, farklıdır

#### 3.1. Bilgi Anlayışları

Bu başlık altında “Sizce bilgi nedir? Bilgiyi nasıl tanımlarsınız? sorularına öğretmenlerin verdikleri cevapların kodlanmasıyla oluşmuş veriler ve yorumları yer almaktadır. Katılımcıların bilgiye ilişkin görüşlerinden; “*hayatın kendisi*”, “*davranışa dönüştürme*”, “*araç*” ve “*Allah vergisi*” kodları elde edilmiştir (Tablo 1).

*Hayatın Kendisi:* Katılımcılardan K12, “*uygulamadığın hiçbir şeyin anlamı yok. Bir kürek, balta tutmayı öğrenmiştir bu da bir bilgidir. Bilgi dediğimiz şey hayatın gerçekleri. Bilgi sadece oturup okumayla olmuyor.*” Bilgi yalnızca bilişsel düzlemde gelişen ve gerçekleşen bir olgu değildir. İnsanın günlük hayatta yaptığı bütün eylemleri bilgiye dayanmaktadır. K9, “*Bilgi ulaşılması, öğrenilmesi gereken olgu. İşte bu olguların, ilkelerin tümünü elde etmeye biz bilgi diyoruz. Öğrenilmesi gereken, bilmediği her şey*” diyerek, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi kısacası bilgiyi kendisine bir hedef haline getirdiğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere bilginin salt bilişsel boyutta zihindeki varlığı tam bir öğrenme olarak addedilmemektedir. Ayrıca K9 öğrenmede öznel yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Neyi ne kadar öğreneceği bireye ve ihtiyaçlarına bağlı olarak gelişmektedir (K9).

Bilgi kavramı katılımcılar tarafından yalnızca eğitim-öğretim ve okul ile sınırlandırılmamıştır. Bilgi yaşamın kendisidir. Katılımcılar bilgi kelimesini hayat kelimesi ile eşleştirmişlerdir. K12, “*İç içe yani hayatın kendisidir bilgi.*” Formel eğitimin yürütüldüğü alanı temsil eden okul ile informel eğitimin gerçekleştiği günlük hayat içindeki her şey bilgiye dâhildir. Katılımcılardan K12 “*Mutfaktaki durumdan öğrencinin buradaki durumuna kadar hepsi bilgidir*”; K8 ise “*Kullanabileceğim şeyleri öğrenmem*” ifadesiyle bilgi kavramına yaklaşımlarının hayatın tamamını kapsayacak şekilde bütüncül olduğunu vurgulamışlardır. Bilmenin yapmaya etkisini ön plana çıkaran katılımcıların pragmatist bir yaklaşımda oldukları söylenebilir. Çünkü pragmatist yaklaşımın tecrübeyi ön plana çıkarmasındaki en temel neden bilmek ile yapmak arasında kurulan güçlü bağıdır.<sup>17</sup> Katılımcılara yönlendirilen bilginin ne olduğuna ilişkin soru, doğ-

<sup>17</sup> Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (İstanbul: Say yayınları, 2016), 124.

rudan bilginin zihinsel süreçleri ile ilişkilendirilse de katılımcıların bilgiyi tanımlamaları daha çok onun eylemsel yönü olan *öğrenme* kavramıyla eşleştirilerek ortaya konulmuştur. Bu anlamda din eğitimi öğretmenlerinin bilgi kavramını ele alışları bilginin türü fark etmeksizin öncelikle bilişsel boyutta, sonrasında ise bilgi-eylem ilişkisinde bilginin davranışa dönüşme boyutuyla değerlendirilmiştir (K12, K8, K9). Katılımcıların bu yaklaşımlarını bilgiye doğrudan bir tanımlama getiremedikleri için sağduyuya uygun açıklamalar ile ortaya koydukları söylenebilir.

*Davranışa Dönüştürme:* Katılımcıların bilgi tanımlamaları öğrenme ve öğretme eksenindedir. Bilgi kavramını öğretimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarından yola çıkarak değerlendirmişlerdir. K7, “*Bilgi, öğrendiğinin hayata yansımaları. Hamallık olarak değil eğer o bilgi hayata aksediyorsa bilgidir.*” K7, bilginin hayata aksetmeyişi Kur’an’a atıfta bulunarak eleştirmektedir.<sup>18</sup> Bilginin hayata yansımaları durumunda var olabileceği düşüncesi mevcuttur. Bunun geleneksel eğitimin bilgi anlayışı olduğu söylenebilir. Bilgiyi hayata aksettirmek olarak değerlendiren K18 de öğrenmenin psikomotor alana etkisine vurgu yapmıştır. “*Bildiği ile amel etmedikten sonra bilgi çok da önemli değil.*” (K18). Katılımcılarda bilişsel boyuttaki bilginin önemsiz olduğu, ancak psikomotor alanda aktif hale gelmesinin bilgiyi önemli kılacağı anlayışı mevcuttur. “*Bilgiyi veriyorum bazen bakıyorum ki çocuklar %90 alıyor ama hiçbir karşılığı yok. Sadece bilgisayar dosyası gibi duruyor. Açmazsan yüz yıl orada kalır. Sürekli işlenir halde olması için bilinç vermeye çalışıyorum.*” (K13). Katılımcılar öğretim aşamasında bilginin bilişsel boyutunu değil, duyuşsal ve psikomotor alanlarda kullanılması boyutunu vurgulamışlardır. K13’e göre yalnızca bilişsel boyutta kalan öğrenmeler şurdan yoksundur. Yine öğretme işinin psikomotor boyutuna atıfta bulunan K21 “*insan her şeyi bilebilir ama yaşamıyorsa...*” diyerek bilginin günlük hayatta kullanılması gerekliliğine vurgu yapmıştır. K21, K13, K18 ve K7 bilginin mutlak suretle davranışa dönüşmesi gerektiğini belirtmiştir.

*Araç:* Bazı katılımcılar (K15, K13) bilgi kavramını bir metafor üzerinden değerlendirmişlerdir. Bilgiyi su, ağaç, meyveye veya dünyadaki yaşam için yüksek düzeyde önem taşıyan bir nesne üzerinden somutlaştırarak zaman zaman da araçsallaştırarak ele almışlardır. Bilgiyi, insanı değişip dönüştüren bir olgu olarak gören K15 planya metaforu üzerinden bilginin işlevini açıklamıştır: “*Marangozlar planya kullanır. Bilgi hayatıma şekil veren, beni bir kalıba sokan bir planya diyebiliriz. Bilgi beni yontan, bana şekil veren, beni istikamete götürmeye çalışan bir araç.*” K15 bilgiyi, davranış değişikliğine sebep olması yönüyle planya ve bilgi arasında benzeşim kurarak planya metaforu üzerinden betimlemiştir. K15 idealist bir temelde insanın bilgiyi değil, bilginin insanı oluşturduğu fikrini sunmuştur. Bu yaklaşım ekseninde bilginin nesnel bir olgu olarak öğrenciye öğretilmesi veya öğrencinin onu bilişsel yolla edinmesi ve sonrasında da hayatında aktif olarak kullanması beklentisi söz konusudur. Ağaç metaforu ile bilgi K16 tarafından “*gelişmemiz, insanın meyvesi diyebiliriz. Ya da insanı bir ağaca benzetirsek ağacın sulanması diyebiliriz. Su verilmesidir. Yoksa çürür.*” şeklinde tanımlanmıştır. K13 “*suya benzetirim ışığa da benzetmem yani. Bilgi bilmediğin şeydir, bildikten sonra bilgi haline*

<sup>18</sup> Kur’an-ı Kerim ve Elmalılı Meâli, çev. Mustafa Özel (İzmir: Akit Yayınları, 2011), Cuma, 62/5.



gelir. Su da sürekli yerin altında, karanlıkta kalıyor, ortaya çıktıkça sen onu görüyorsun.” Bu yaklaşımda da idealist felsefenin<sup>19</sup> etkilerini görmek mümkündür. Zira bilginin insanın varlığından bağımsız olarak varlık gösterdiği ve bu bilginin insan tarafından yalnızca keşfedildiği düşüncesi mevcuttur. Ancak bilgi olarak adlandırılması için insan zihnindeki bilişsel sürece ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşımı üst düzey düşünme becerilerini sınırlandıran metafiziksel bir yaklaşım ile de açıklamak mümkündür. Çünkü dini bilgide salt metafiziksel yaklaşım geleneksel ve ideal tutumundan dolayı kendi içinde kapalı bir hal alarak bilginin gelişiminde insan tecrübesini dışlayabilmektedir.<sup>20</sup>

Katılımcıların bilgiyi araçsallaştırmaları durumu söz konusudur. Bilginin bir araç olarak görülmesi bilginin işlevselliği tartışmasını da ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda katılımcılardan bir kısmı bilginin insan hayatını değiştirip dönüştüren yönüyle değerlendirmekte ve ne derece değişime sebep oluyorsa o derece işlevsel olduğunu düşünmektedirler. Bu minvalde katılımcılarda bilginin varlığının değişim ve dönüşüme kesin olarak katkı sunduğu inancı bulunmaktadır. “Bilgi, insanın hayatını kolaylaştırmak, çözüm üretebilmek için ele aldığı değer. Toplumun inançları ve değerleri var. Hayatın akışı hep ileriye doğru gidiyor, geri dönmüyor. O birikimi kendisine alıp geleceği daha kolaylaştırma, hayatına rahat, düzgün yollar çizmek, kolaylaştırmak için dayandığı dayanak noktası.” K14, ilerlemeci bir anlayış ile bilginin sürekli bir ilerleme içerisinde olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin de bu sürekli ilerleyiş içerisinde bilginin kendi hayatlarını kolaylaştırıcı yönlerini yakalayarak bilgiyi kazanılabileceklerini belirtmiştir. Bu değerlendirme, kültür temelli bir yaklaşım izlenimi verse de burada bireylerin var oldukları toplum içerisinde öznel öğrenme ile edindikleri bilgi tecrübeleri ekseninde bir anlayış vardır. Bu bilginin ise bireyin hayatı paralelinde işe yarar nitelikte olması beklenmektedir. Bilgi, bireyin bilişsel süreçleri ve epistemoloji açısından bireysel eylem kuram ilişkisi olan aksiyoloji yönüyle toplumsal bir boyut kazanmaktadır. Bu haliyle bilgiye değerler, ahlak ve düzen boyutlarında işlevsellik kazandırılmaktadır. Bilgi, sadece insanı değiştirip dönüştüren bir araç olmayıp insan hayatını kolaylaştırmaya da vesile olmaktadır. K11, “Kişinin bütün hayatını hem akademik hem madden hem de manen devam ettirebilmesi için gerekli bir şey. Dini olarak bizim bu dünyadaki varoluş amacımıza hizmet edebilmek için bilgiye sahip olmamız gerekiyor... Bilmeden hiçbir şey yapamayız... İhtiyaçtır.” Buna göre bilgi hedefe ulaştırmada araçtır.

Allah Vergisi: Bilgi olgusu ile din, katılımcılar tarafından zaman zaman doğrudan bağlantılı bir şekilde değerlendirilmiştir. İlk bilen ve ilk bilginin Allah'ın varlığı ile açıklanması bu tarz bir yaklaşım sunmaktadır. Katılımcılardan K10, K5 ve K1 bilgi tanımlamalarını bilginin kaynakları itibarıyla ele almıştır. Bilgiye ilahi bir sıfat yükleyerek Allah tarafından gönderilmiş olduğuna işaret etmişlerdir. K10 “Allahutaala insana ne diyor 'kalem ile yazmasını öğretti' bu bilgi üzerine oluşturulmuş bir şey. Bilginin sınırı yok ama bizim için bilgi, bazı şeylerin sınırı var...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer

<sup>19</sup> Gerald Lee Gutek, *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2019), 23-24.

<sup>20</sup> John Hick, *Faith and Knowledge* (Hong Kong: The Macmillan Press, 1967), 203.

olarak K1 de “gerçeğin en şeffaf hali olarak tasavvur edebiliriz bilgiyi. Bilgi varoluşun ta kendisi. Bu da tanrının yarattığı var ettiği bir şey. Allah alimdir.” K10 ve K1 bilgiyi daha çok maneviyatçı ve aşkın bir yaklaşım ile ele almışlardır. Bilgi yaratıcı kaynaklı olup insan sahip olduğu yetenekler ile yalnızca ona katkı sunabilmektedir. Bilgiye böyle bir yaklaşım bilginin ancak nakline imkân vererek öğretimini sağlamaktadır. Burada bilgiye metafiziksel bir anlam yüklenmiş ve ilahi kaynaklı olduğu için bilme eyleminde bir sınır ortaya çıkmıştır. K1 ve K10’a yakın bir düşünce sunan K5 de “Bilgi, Allahutaala ilim sıfatının insanlara yansımadır.” Şeklinde bilgiyi tanımlamıştır. Katılımcıların tevhid ekseninde ortaya koymuş oldukları bilgiye bu yaklaşımları İslam düşünce geleneğinde Ehl-i sünnet görüşleri paralelindedir.<sup>21</sup> Bu bakış açısıyla K1, K5 ve K10’un bilgiyi bütüncül olarak ele alıp dini veya dini olmayan şekilde bir ayrıma tabi tutmadıkları söylenebilir. Ayrıca K1, K5 ve K10 bilginin kaynağını idealist ve spiritüalist felsefelerde olduğu gibi yaratıcıya dayandırmışlardır. İnsan tecrübesinden bağımsız bir değerlendirme ile bilginin ancak yaratıcı tarafından insana verilebileceği ortaya konulmuştur. Katılımcılar bilginin kaynağını dini bilgi kaynağı ile eş değer görmektedirler. Bundan dolayı bilgiyi de dini bilgi olarak tanımlamaları söz konusudur.

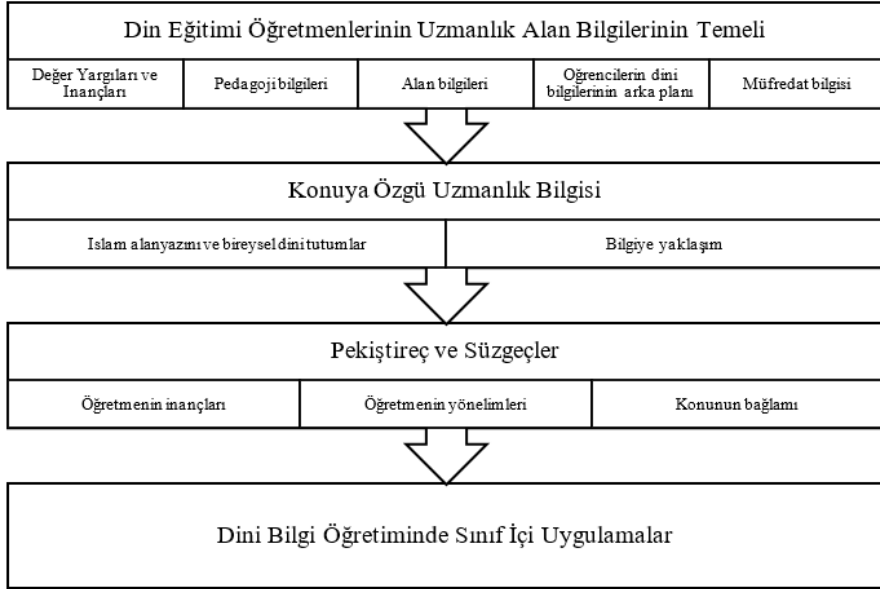
Katılımcılar yöneltilen sorulara öğretmen kimliği ve rolleri ile cevap vermişlerdir. Bu bağlamda bilginin tanımlanmasından ziyade katılımcılar bilgi ve dini bilgiyi, öğretme ve öğrenme süreçlerinde ortaya çıkması beklenen sonuçları üzerinden değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan K7, K13, K15, K21 ve K18 bilginin eyleme dönüşmesinin bilginin ayrılmaz parçası olarak belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kazandırmış olduğu bakış açısı ile bilgiye öğrenen açısından yaklaşmışlardır. Katılımcılar bilgi-davranış ilişkisi bağlamında bilgiyi aksiyoloji açısından ele almışlardır. Bu yaklaşımın altında bilginin davranışa dönüştürülmesi beklentisi yer almaktadır. Bu durum, bilgi-eylem arasında zorunlu bir ilişki kurulması olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerdeki bu beklentinin eğitimin özünde olan ‘istendik davranış değişikliği’ geliştirme hedefi doğrultusunda ortaya çıktığı söylenebilir. Katılımcıların bilgiye epistemolojik açıdan spiritüalist ve idealist yaklaşımları varken aksiyoloji açısından pragmatist, idealist yaklaşımları bulunmaktadır. Bundan dolayı katılımcıların bilgi kavramını felsefi bir temelde değil dini bir temelde değerlendirdikleri söylenebilir. Zira bilginin dini bilgidен bütünüyle bağımsız olarak değerlendirilmesi söz konusu olmamış katılımcıların bir kısmı (K1, K5, K10) bilgi anlayışlarını din referansı ile ortaya koymuştur. Bilgi kavramı katılımcılar tarafından bütüncül bir yaklaşım ile ele alınarak spiritüalist bir anlayışla, bilgi de dâhil varlık alanında yer alan her şeyin Allah tarafından insana verildiği düşüncesiyle açıklanmıştır. Katılımcıların dini bilgi anlayışlarında inançları temelinde anlam dünyaları ile çevrili bir anlayışın varlığından bahsedilebilir.

Öğretmenlerin uzmanlık alan bilgileri ile bilgiye yaklaşımları ilişkilidir. Öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgilerine yaklaşımları ve öğretim yollarını benimseme-

<sup>21</sup> Alparslan Açıkgenç, “İslam Bilgi Nazariyesi”, *İslam’a Giriş*, ed. Bünyamin Erul (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007), 11-30.

lerinde genel olarak bilgi anlayışlarının da etkisi bulunmaktadır. Araştırmada bu bağlamda yapılan araştırmaları destekleyici verilere ulaşılmıştır<sup>22</sup> (Şekil 1).

**Şekil 1:** Din Eğitimi Öğretmenlerinin Bilgi ve Dini Bilgi Anlayışlarının Temeli



### 3.2. Öğretmenlerin Bilgi ve Dini Bilgi Ayrımı

Katılımcılar bilgi kavramını farklı nitelikteki bilgiler ile eşleştirmişlerdir. Bilgi kavramı zaman zaman bilimsel bilgi olarak bazen de günlük bilgi şeklinde kullanılmıştır. Dini bilgi ve bilgi arasındaki ilişki, katılımcılar tarafından dini bilginin temellendirilmesi ve dini bilginin kaynağı itibariyle iki biçimde değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizinde, onların dini bilginin neliğine ilişkin görüşlerine dair yapılan kodlamalar sonucunda bazı görüşlerin “bilgi” ve “dini bilgi ayrımı” kategorisi altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Bunlar; *ayrılmaz* ve *farklıdır* şeklinde iki koddan müteşekkildir.

*Ayrılmaz:* Yapılan analizlerde bazı katılımcıların bilgi ve dini bilgi arasında ayrım yapmadıkları hatta bilgiyi bir bütün olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. K7 “*ıç içe geçmiş olarak görüyorum, ayıramayız. Etle kemik gibi birbiri içine geçmiştir. Mesela bir coğrafyadan, tarihten, sosyolojiden, matematikten din eğitimini ayıramazsınız. Öğrencilere diyorum dini ilimlerle diğer ilimler bir bütün, bir kuşun çift kanadı...*” cümleleri ile dini bilgi ve diğer bilgilerin ayrılamayacağını ifade etmiş ve her ikisinin birbirini desteklediği belirtmiştir. K7 bilgi ve dini bilgiyi ayrılamayacağını belirtmekle birlikte bu bilgilere ilişkin tam bir ayırmadan öte birbirini destekleyen iki bilgi türünden bahsetmiştir. K7 dini bilgiyi din eğitimi ile eşleştirerek değerlendirmiştir. Buna göre eğitimde yer alan

<sup>22</sup> Julie Gess-Newsome vd., “Teacher Pedagogical Content Knowledge, Practice, and Student Achievement”, *International Journal of Science Education* 41/7 (Mayıs 2019), 944-963.

dini bilgi ve diğer branşların bilgileri birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Her birinin varlığı bir diğerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Dahası K7 her iki bilgiye de sahip olmadan yalnızca biri üzerine temellendirilen eylemler ve düşünsel yapılarda mutlaka bir eksiklik bulunacağını belirtmiştir. K7'ye paralel olarak K1 dini bilgi ve bilgiyi holistik bir bakış açısıyla İslam referansında “ilm” kavramı ile değerlendirmektedir. Bu bilgilerin birbirini nasıl tamamladıklarını K1 şöyle açıklamıştır; “*Allah’ın kitabı ile Allah’ın koyduğu tabiat kanunlarının birbiri ile çelişmesi olamaz. Ancak birbirlerini tamamlayıcı bir fonksiyon içerebilirler. Ama elbette nüans açısından bir farktan bahsedebiliriz. Dini bilgi biraz daha normatif, norm içeriyor kural içeriyor... dini bilgi seni biçimlendiriyor, sınırlandırıyor, değiştiriyor.*” Buna göre dini bilgi ve diğer bilgiler çelişmemekte ve birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici niteliktedir. K1’e göre dini bilgi insanları kendi sistematiğinde barındırdığı norm ve ilkeler ile değiştirip şekillendirirken diğer bilgiler hakikati tanımlamada yardımcı olmaktadır. Görüldüğü gibi dini bilgi ve diğer bilgiler arasındaki ilişki kuram-eylem ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. K7’ye göre yaşamı yalnızca dini bilgi veya dini olmayan bilgiler üzerinden sürdürmek mümkün değildir. Benzer bir yaklaşım ile K1 de dini bilgi ve diğer bilgilerin birbirini tamamladıklarını belirtmiştir. Çünkü en nihayetinde bilgi de dini bilgi gibi Allah tarafından insana verilmiştir. Katılımcılara göre bundan dolayı bilgi ve dini bilginin ayrılması ve çelişmesi söz konusu olamaz. Bu bağlamda eğitim içerisinde sunulan bütün dersler birbirini tamamlayıcıdır. Ayrıca K1 dini bilginin kullanılmış olduğu üslup ve dil bakımından diğer bilgilerden ayrıldığını çünkü dini bilginin özünde ilahi kaynakla gelen bir normlar bütünü olduğunu düşüncesini savunmuştur. K1’e göre insanı ve hayatı şekillendirme hedefi dini bilginin buyurgan bir dil kullanmasını olağan kılmaktadır.

K15 ve K13 dini bilginin “*ayrılmaz çünkü her bilginin öyle veya böyle hakikate kıysından köşesinden de olsa dokunabileceğine inanıyorum. Astronomi okuyan, fizikle ilgilenen bir kişinin de... yeter ki bilgiyi sağlam bir kaynaktan alsın, hakikate götürebileceğini düşünüyorum. İkisinin birbirini tamamladığını düşünüyorum...*” sözleriyle dini bilgi ile bir şekilde kesiştiğini ve bir bütünlük oluşturduğunu düşünmektedirler. K15 bilgi kavramını hakikat kavramı ile eşleştirmiştir. Böylelikle kaynağı doğru olan her bilgi insanı hakikat olan dini bilgiye götürmektedir. Bu anlamda K15’e göre insan astronomi, fizik ilmi ile uğraşsa bile doğru bir mantık düzleminde ise bu bilgi onu hakikate ulaştırma potansiyelindedir. Böylelikle bütün bilgiler bir bütünün ve hakikatin parçası haline gelmektedir. K13 “*Bilgi bilgidir hepsi aynıdır. Dini bilgi de bilgidir diğer bilgiler de... Bütün bilgileri Allah’ın gönderdiğine inanıyoruz o yüzden birbirinden kesinlikle ayırlamaz. Bir çocuk fen dersini öğrenirken aynı zamanda Allah’ı öğreniyordur...*” K13 de K15’e benzer bir şekilde bütün bilgilerin hedefinin insanı hakikate götürmek olduğunu belirtmiştir. Ancak K15, K13’ün bu ifadelerine ek olarak bilginin hakikate ulaştırmada en önemli ölçütü bilginin sağlam bir kaynaktan alınması koşulunu ifade etmiştir. K15, sağlam ifadesini doğru ifadesi ile eşleştirerek kullanmıştır. Katılımcılardaki bilgi ve dini bilgiye ilişkin bu holistik yaklaşımın Kur’an ile temellendirildiği söylenebilir. Bu bağlamda katılım-

cuların bilgi kavramına yaklaşımlarının İslam düşünce geleneğinde yer alan bilgi anlayışı paralelinde olduğunu söylemek mümkündür.<sup>23</sup>

“İslam’da dini bilgi diye bir şey yok, bütün bilgiler eğer seni Allah’a ulaştırıyorsa...İster matematik ister fizik, kimya, biyoloji, din fark etmez. İslam’ın öğretilerinde bilimsel bilgi, dini bilgi diye bir ayrım yok. Sonradan ayırt edilmiş bilgiler... her şey Allah’tan bahsettiği için dini, İslami bir değer taşıyabilir.” diyen K14 için diğer bilgileri öğrenmek dini bilginin öğrettiği Allah mefhumunu pekiştirici niteliktedir. K14’e göre bilgi ve dini bilgi ayrımı İslam eğitim geleneğinde bulunmamaktadır. K14 de K13’e benzer olarak bütün bilgiler zaten Allah’ı anlatmaktadır görüşündedir. K5, “ayırarak mümkün değil. Hayatın içindeki her şey zaten dinle alakalıdır. Ama dini olmayan, teknik bilgiler ayrımı yapabiliriz. Yani teknoloji ile ilgili bilgiler dinin dışında belki olabilir. Ama temel hedefleri yine dinle alakalı.” ifadesi ile K13, K15 ve K14’e benzer olarak bilginin bütünlüğünü vurgulamaktadır. Çünkü zaten bütün bilgiler Allah’ı anlatmakta ve O’na götürmektedir. Böylelikle bütün bilgiler dini bilgi ile iç içedir ve birbirini tamamlayıcıdır. Ayrıca K5 teknik bilgileri din ile ilintili bulmakla birlikte bunların dini bir bilgi muhteva etmediklerini belirtmektedir. Ancak bunlar bireyleri dini bilgiye ulaştırmaya vesiledir ve bir yönüyle hepsi dini bilgide buluşmaktadır. K5’e göre dini bilginin sosyal hayatın bütün alanlarına sirayet ederek hayatın her alanında görülen bir bilgi türüdür. Burada işlevselci bir yaklaşım ile bilginin uygulama alanı ve işlevi birbirinden ayrılan yönü vurgulanmıştır. Katılımcılar bilgi ve dini bilgiye bütüncül yaklaşmış ancak bilginin işlevi noktasında bilgiyi ayırmışlardır.

K21 “Allah inancını anlatırken, evrendeki düzeni... Fen Bilgisi laboratuvarını, ayetlerle dünyadaki düzeni, gezegenleri anlatan bir sürü şeyler vardı. Yaptık çocuklarla kartonlara laboratuvara astık. Fen dersinde de çocuk o konuyu işlerken gösterdiğim ayeti görsün, gözüne çarpsın. Amacım çocukların zihinlerinde dersleri birbiriyle, disiplinler arası ilişki kurup inancı sağlam temele oturtmalarını sağlamak.”

K21’e göre dini bilgi en temel bilgidir. Diğer bilgiler dini bilginin etrafında şekillendirilip ona göre anlatılabilir. K21 aslında dini bilgi ile diğer bilgiler arasında bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir. Ancak branş olarak dersler arasında bir ayrım söz konusudur. K21 yukarıda belirtilen görüşlere benzer olarak dini bilginin diğer bilgi türleri ile bir bütün olarak anlaşılıp öğrenilebileceğini belirtmiştir. Buna göre branşlar arasındaki farklılık, bilgi türleri arasında kırmızı çizgiler ile kesin bir ayrımı getirmemelidir. K21, bilgiye yönelik bütüncül bir yaklaşım ifade etmekle birlikte dini bilginin öğretimi sürecinde öğretmenlerin dini bilgiyi diğer branşlardaki bilgiler ile destekleyerek rasyonelleştirme ve somutlaştırma ihtiyacını ortaya koymuştur.

K18, “Fen Bilgisi öğretmeni dini değerlerden bahsetse belki Din Kültürü öğretmenine göre daha faydalı olur” ve K16’nın “Din Kültürü öğretmenlerinin sadece din bilmedikleri başka şeyler de bilmeleri çocukların hoşlarına gidiyor.” ifadeleriyle din eğitimi öğretmenin imajına yönelik bakış açısı diğer branş öğretmenleri ile mukayese edilerek dini bilginin öğrenciye farklı branşlardaki öğretmenler tarafından verilmesinin daha etkili olabile-

<sup>23</sup> Açıkgenc, İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim, 38-50.

leceği kanaati ortaya konulmuştur. Bunun sebebi ise “Çünkü o fencidir ondan fen beklerler. Ara sıra dini mevzulardan bahsetmesi de ilgi çekici gelir.” (K18) şeklinde açıklanmıştır. K18’in bu yaklaşımından katılımcıların din eğitimi tek bir ders ile sınırlı görmedikleri, bütün bir müfredatın din eğitime katkı sunması gerektiği beklentilerinin olduğu çıkarılabilir. Din eğitimi öğretmeninin imajı dini bilginin öğretiminde öğrenciler açısından bir etken olarak dile getirilmiştir. Katılımcıların dini bilginin fen bilgisi veya diğer branş öğretmenleri tarafından öğretilmesini beklemeleri, dini bilginin öğretiminin aslında bir pedagojik yöneme ihtiyaç duyulmadan gerçekleşebileceği düşüncesine dayanabilir. Bu durum dini bilginin bir müfredata ihtiyaç duyulmadan sistemli bir eğitimin dışında da öğretilebileceği düşüncesini ortaya çıkarabilir. Dini bilginin öğretimi aslında bir eğitim konusu değil yaşamsal döngüde bir referans noktası olarak sunulan bir bilgi olarak görülmektedir. Bu bakış açısı dini bilginin öğretilen olmaktan ziyade yaşanan bir olgu olmasına vurgu yapmaktadır. Bu anlamda dini bilgi bütün bilgileri kapsayıcı niteliktedir. Ancak diğer bilgilerin böyle bir durumu söz konusu değildir. Dini bilgi ve diğer bilgiler nihai noktada ilahi kaynağa dayalıdır. Bilgilerin birbirinden ayrılmadığı nokta da burasıdır. Bu yaklaşımda din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi öğretiminde manevi bir ekseninde sürdürülmesi gerektiğine yönelik bir inanış söz konusudur.

*Farklıdır:* Katılımcıların dini bilgi kavramını bilgi kavramından ayıran görüşleri de mevcuttur. Bu durumu K18, “Bilgi ile dini bilgi farklı şeyler elbette! öğrenciye matematik dersinde üçgen çizip de iç açılarının toplamı hipotenüsü, trigonometriyi anlatmak gibi bir şey değil. O bilgi ile bu bilgi farklı. Bunun içerisine biraz akıldan ziyade inancın girmesi gerekli” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Dini bilgi, K18 tarafından inanç-bilgi ilişkisi boyutuyla diğer bilgi türlerinden ayrılmıştır. Böylelikle dini bilgi inanç ile temellendirilmesinden dolayı epistemolojinin değil inancın konusu olmaktadır. K18 inanç ve doğrulanmış inanç olan bilgiyi yönetsel açıdan ayırmıştır. Her bilginin önermesel bir inancı olması onun bilgiye dönüşümünden önceki hali ile bilgiden ayırmaktadır. Burada inancın evrildiği nokta ile ilgili bir yöntem ortaya çıkmaktadır.<sup>24</sup> K18’in dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayırdığı nokta da burasıdır. K18’e göre diğer bilgi türlerinde kısmen farklı yöntem ve yaklaşımlar ile somutlaştırılma imkânı oluşurken dini bilgi daha soyut bir düzlemde inancın imana dönüşmesi ile ilerlemektedir. K18’in ifadelerinden yola çıkarak bu durumun dini bilgiyi diğer bilgi türlerinde olduğu gibi somut ve gözlemlenebilir bir olgu olmaktan çok kişisel deneyimle beslenir hale getirebilme potansiyeline sahiptir.

Dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden mutlak olarak ayrı gören K12 ve K19 “mutlaka dini bilgi farklıdır.”, “bir farklılık arz eder tabii ki” ifadeleriyle dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden kesin bir şekilde ayırmaktadır. K10 ise bu ayrımın temellerini Gazali’ye dayandırmaktadır. “Gazali de ayırıyor mesela. Ben de ayırıyorum, sonuçta sınırları var. Ama mesela edebiyatta öyle değil, tarihte de bir şey katarsın. Din alanı olduğu için yorum yapmaktan kaçınıyoruz, korkuyoruz, dışlanıyoruz. Zor bir alan rivayet oluşu... Ama kimyacı, fizikçi

<sup>24</sup> Ferit Uslu, *Felsefi Açından İmanı Temellendirme* (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004), 26.

olsam alemi kendi alanım üzerinden daha güzel yorumlayabilirim” K10 dini bilginin rivayet kültürüne dayalı bir birikime sahip olduğu için bireysel yorumlar ile katkı sunmanın zorluğuna dikkat çekmiştir. Hatta ona göre bu yorum ve katkılar zaman zaman fikir ayrılıkları temelinde dışlanmalara neden olmaktadır. Dini bilgi diğer bilgi türlerinden bu yönüyle ayrılmaktadır. K10’a göre dini bilgide yorum subjektif olarak algılanırken diğer bilgi türlerinde yorum, dini bilginin pekişmesi için yardımcı bir unsur konumuna gelebilmektedir. Bu yaklaşım dini bilginin mutlak ve dogmatik yönünü vurgulamıştır.

K16 dini bilgiyi diğer bilgi türlerinden kaynakları ve sabiteleri yönüyle mutlak olarak ayırmaktadır. “*Tabi dini bilgi faklıdır bilimsel bilgiden kaynakları itibariyle, bilimsel bilgi değişebilir ama dini bilginin değişmeyeceğini düşünüyorum.*” Dini bilginin değişmezliği onun dogmatik yönüne vurguyu getirmektedir. Kaynağı itibariyle ilahi olan bir bilginin değişme şansı yoktur. Bununla birlikte dini bilgi için “*Mefhum olarak aynı ama içerik olarak farklıdır. Dini bilginin kaynağı vahiydir değil mi? Bir de havas-ı selime dediğimiz işte düşünme, beş duyu organı. Bu beş duyu organı bir akılda birleştiği zaman ne oluyor? Dini bilgi elde edebiliyorduk ...Diğer bilgi, pozitif bilgi diyelim o daha farklı, nedir? İşte tekniktir, bilimdir, teknolojidir, fendir. Onlar biraz daha farklı...*” diyen K9 bilginin bir olgu olarak dini bilgi ile aynı nitelikte olduğunu belirtmiştir. K9’a göre varlık alanındaki tuttuğu yer ve temsiliyeti insandan bağımsızdır. Bilgi ve dini bilgiye bir olgu olarak yaklaşım onu yalnızca anlamayı ve öğrenmeyi getirmektedir. K9’un bu bilgi anlayışını düalist temelde idealizm ile açıklamak mümkündür. Öğretmene düşen tek görev ise bireyin dışında varlık gösteren bu bilgiyi öğrenciyeye fark ettirmek ve varlığından öğrenciyeye haberdar etmektir. K9, bir olgu olarak bilgi ve dini bilgi varlık sahasında ortak alanı paylaşsalar da kaynakları itibariyle birbirinden ayrıldıklarını ifade etmiştir. Dini bilginin ana kaynağı vahiy olmakla beraber beş duyu organı ve akıl onu destekleyici niteliktedir. Bu noktada K9 dini bilgiyi pozitif bilimler ve manevi bilimler temelinde ayırmaktadır. Ona göre manevi bilimlerin kaynağı vahiy iken pozitif bilimlerin kaynağını yalnızca duyu ve tecrübe ile sınırlandırmak mümkündür.

K20, “*normal bilgi de yine insanın aklı ve mantığıyla elde ettiği şeylerdir.*” K20’ye göre bilgi insan faktöründen bağımsız değildir. Bilgiye ulaşmada insanın yetenek ve gayreti önemlidir. Bu yaklaşımda bilgi ancak insan ile var olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilginin tarihsel gelişimine bakıldığında bilginin neliği konusunda bazı katılımcılar bilgiyi dini bilgi ile özdeşleştirmiştir. Ancak K20 bilgiyi normal ve dini olarak ayırmıştır. K8, “*Diğer bilgiler o kadar da zorunlu değil...Kaynakları itibariyle kesinlikle ilahi kaynaklı olması...Ama diğer bilgiler beşerî kaynaklı olduğu için bu anlamda ayrılır.*” ifadeleri ile bilginin dini bilgiden ayrıldığı temel noktayı, dini bilginin ilahi kaynaktan beslenmesi diğer bilgi türlerinin ise beşerî kaynaklar ile gelişip çoğalması olarak belirtmiştir. Ayrıca K8 dini bilginin diğer bilgilerden ayrıldığı noktayı öğrenmenin farz olduğu ve dini bilginin günlük hayata yansıtılarak kullanılması gerektiğini de eklemiştir. Bu yönüyle K8’e göre dini bilgi kendisine inanan bireyler için yaptırım gücüne sahiptir.

K2, “dini bilgi vahiy kaynaklı çoğunlukla...Tabii kaynakları itibariyle ve kalbi bir şey de gerektiriyor... İştittik ve itaat ettik dediğimiz anda dini bilgiyi diğer bilgilerden, kaynakların hepsinden ayırmış oluyoruz zaten. Dini bilgi, her ne kadar eleştirel yaklaşısam, sorgulasam, akletsem, felsefi bir bakış açısı geliştiresem de neticede ‘ışittim ve itaat ettim’ o yüzden ayırıyorum” ifadeleri ile diğer katılımcılar gibi bilgiyi kaynakları itibariyle ayırmıştır. Ancak diğer katılımcılardan farklı olarak K2 dini bilgiyi diğer bilgi türleri veya akıl ile değil kalp ile desteklemek gerektiğini de ifade etmiştir. Bu anlamda K2, K18’e benzer olarak dini bilgide inanç boyutunu vurgulamıştır. Buna göre dini bilgi büyük ölçüde inançtır ve vahiy aracılığıyla gelen bilgilere iman etmektir. K2 dini bilgileri yalnızca akıl ve tecrübe ile açıklamanın zaman zaman imkân dışı olduğunu bu noktada ise yine Kur’an’da da belirtildiği gibi sadece iman edilebileceğini belirtmiştir. K2 dini bilgiye bu yönüyle diğer bilgilerden farklı olarak dogmatik ve spiritüalist bir özellik atfetmektedir. İnsanın sahip olduğu yetiler bu bilginin doğruluğunu veya yanlışlığını ortaya çıkarabilecek düzeyde değildir. Dini bilgi her ne kadar sorgulanabilir ve eleştirilebilir bir yaklaşım ile ele alınabilir de bunu yapmak oldukça sınırlıdır. Bu sınır, dini bilgiyi bir noktada yalnızca iman edilebilir bir aşamaya getirmektedir. Bir inancın sürdürülmesi ve varlığı için her zaman aklî delillendirmeler yapmak mümkün olmayabilir. Bu noktada insan sezgiye yönelir ve zaman zaman tikellik baskın olabilir. Sezgi aynı zamanda bilginin mistik kaynağı olarak da düşünülür. Sezginin oluşmasında insanların tecrübeleri büyük önem taşır. Örneğin bilinçli veya bilinçsiz gözlemlerimiz sezgisel tutumlarımızda kaynak veya yönlendirici bir unsur olabilir. Yine aklî temellendirmelerin az olduğu konularda da sezginin daha baskın olduğunu söylemek mümkündür.<sup>25</sup> Dini bilginin spiritüalist ve dogmatik yönünün burada belirginleştiği söylenebilir.

Katılımcılar diğer bilgi türlerini bilimsel bilgi, teknik bilgi, matematik, fizik, kimya bilgisi gibi bilgiler ile eşleştirmiştir. Bu anlamda katılımcılar dini bilgidan ayırt edilebilecek bir bilgi olarak doğrudan bilimsel bilgiyi anlamaktadır. Katılımcılardan yalnızca K2, K1, K16, K10, K12, K19 ve K18 bilgi ve dini bilgiyi kaynakları açısından ayırmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (K1, K5, K7, K13, K14, K15, K21, K5, K8, K18) bilgiyi bütüncül bir yaklaşım ile ele almış ve ilahi kaynağa dayandırmışlardır. Dini bilgiyi, bilgidan ayıran katılımcılar bu ayrımı daha çok kaynaklarından yola çıkarak yapmaktadırlar. Ayrıca dini bilgi ve bilgi ayrımında, dini bilgiye daha çok ihtiyaç duyulduğu için ve öğrenilmesinin zorunluluk taşıması sebebiyle diğer bilgilerden ayrılabilmesi söylenebilir. Bilgi ve dini bilgi insandan bağımsız gören katılımcılar da mevcuttur.

Katılımcılardan K21, K9, K18 ve K4 dini bilginin soyutluğuna vurgu yapmışlardır. Din eğitimi öğretmenlerinin, dini bilgiye ilişkin bilgi ve dini bilgi arasında farklılık olup olmadığını ortaya koyabilecek düzeyde bilgi ve fikir sahibi oldukları sonucu çıkarılabilir. Katılımcılara göre dini bilgiyi diğer bilgilerden ayıran en temel unsur vahiydir. Bilgi, dini bilgiyi tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Katılımcılara göre bilginin

<sup>25</sup> W. V. Quine - J. S. Ullian, *Bilgi Ağı*, çev. A. Hadi Adanalı (Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2001), 82.



dini bilgi ile diğer bilgiler arasında hayatı anlamlandırmaya dair derin bir ilişki ve bütünlüğü bulunmaktadır. Bu bakış açısını dini bilginin işlevi üzerinden de okumak mümkündür.

### 3.3. Öğretmenlerin Dini Bilgi Kaynakları

Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynaklarındaki tercihleri, dini bilgiyi nasıl anladıkları noktasında belirgin ipuçları sunmaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynakları kategorisindeki analizlerde “Sizce dini bilginin kaynağı nedir?, Dini bilginin öğretiminde siz hangi kaynakları kullanırsınız?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Katılımcılar bu sorulara büyük ölçüde “Kur’an-ı Kerim, sünnet, sosyal medya, dini yayınlar” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkılarak ana kaynaklar ve ikincil kaynaklar kodları oluşturulmuştur.

*Ana Kaynaklar:* Katılımcıların büyük çoğunluğu dini bilgi kaynağı olarak Kur’an’ı belirtmişlerdir. Dini bilginin temellendirilmesini Kur’an ve sünnet ile yapan katılımcılar bu yaklaşımı İslam dini için bir zorunluluk olarak görmektedir. K6 “*kaynak belli zaten Kur’an ve sünnet.*” Diyerek tercih ettiği kaynağını belirtmiştir. Katılımcılardan K3 dini bilgide kaynak olarak yalnızca Kur’an’ı görmektedir. “*Temel kaynağım Kur’an’dır. Kur’an’a aykırı düşmüyorsa sünnettir. Telefonumda iki üç tane tefsir vardır, meal vardır bunları açarım. Diyanet mealini ve tefsirini temel kabul ederim her zaman.*” (K3). İslam düşünce tarihinde en önemli bilgi kaynaklarından biri olarak zikredilen ve dinin sistematik hale gelişinde büyük etkisi olan sünnet, katılımcılar tarafından temel bir kaynak olarak görülmeyle birlikte K3’e göre Kur’an ile çeliştiği takdirde başvurulmuş bir kaynak olmaktan çıkmaktadır. Benzer bir görüşü K2 “*benim için bilginin kaynağı akıl ve vahiy. Başka bir kaynak tatmin eder mi beni? Etmiyor. Mesela hadisi ben çok üzümler söyleyiyorum maalesef kaynak olarak kullanamıyorum.*” kullanamıyorum diyerek ileri sürmüştür. İslam dini bilgisi açısından katılımcılar tarafından ana kaynaklardan biri olarak belirtilen hadis, K2’ye göre dini bilgi için bir kaynak teşkil etmemektedir. K2 bireysel anlamda dini bilgi kaynağı olarak yalnızca vahiy ve akli esas almaktadır. Sonraki konuşmalarında K2 hadisi dini bilgi noktasında güvenilir bir kaynak olarak görmediğini belirtmiştir. K2’ye sonda soru olarak “*hadisleri neden bir bilgi kaynağı olarak görmediği*” sorulmuştur. K2 cevap olarak; “*Kur’an’ı çok fazla okuyorum ve çok fazla çelişkiye düşüyorum*” demiştir. Görüldüğü gibi K2 de K3 gibi hadislerin zaman zaman Kur’an ile çelişki doğurduğunu ifade etmiştir. K2 ve K3 hadisler ile ayetler arasında zaman zaman uyumsuzluklar ile karşılaştığı için hadisleri güvenilir bulmadığını ve bireysel anlamda dini bilgi kaynağı olarak başvurmadığını ifade etmiştir. Bu anlamda katılımcılara göre hadisler dini bilgi kaynağı olma noktasında Kur’an kadar tatmin edici bulunmamaktadır.

Dini bilgi kaynağı olarak yalnızca Kur’an’ın tercih edilmesini dini bilgide eksiklik olarak tanımlayan K9 “*ilk kaynağımız Kur’an ve sünnet olursa aşamayacağımız problem yok... Kur’an’dan alacağımız cevapları net alamıyoruz hadis olmadığı zaman. O yüzden hadise,*

*sünnete ihtiyaç var... Bugün eğer dini bilgi veya İslam ülkelerini ele aldığımız zaman bunun yansımaları Müslümanlarda olmuyorsa kaynağının yanlış seçiminden kaynaklanıyor... Hani Muaz ibn Cebel olayını biliyorsunuz...”* ifadeleriyle bilgi kavramını dini bilgi ile eşleştirecek bu genellemeyle bütün bilgilerin Kur’an’da yer aldığını belirtmiştir. Buna göre Kur’an insanın aradığı bütün soruların cevabını sayfaları arasında barındırmaktadır. Eğer insan bu cevaplara ulaşamıyorsa burada Kur’an’ı okumada yöntemsel bir hata bulunmaktadır. Bu yaklaşım K9’un dini bilgiye yönelik işlevselci tutumunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü K9’un ifadelerine göre dini bilgi doğru kaynaklar üzerinden okunup anlaşıldığı takdirde dünyevi kalkınmayı da beraberinde getirecektir. Ayrıca Müslümanların bir eksikliği olarak dini bilginin bir diğer kaynağı olan sünnetten yeterince istifade edilmediği ortaya konulmaktadır. Ancak dini bilgi kaynaklarının tercih edilmesinde bir hiyerarşi söz konusudur. K9 bu hiyerarşik sıralamayı Muaz ibn Cebel hadisi olarak bilinen hadisteki sıralama ile anlatmıştır. Bu hadisteki sıralamaya göre İslam’ın ana kaynakları olan Kur’an ve sünnet ile bulunamayan bilgilerde bireylerin kendi akılları ile karar vermeleri önerilmektedir. Verilen bu örnek de dini bilginin dünyevi boyutlardaki işlevini ortaya koymaktadır. K8 *“kaynak Kur’an ve sünnet. Ötekilerini sınıflandırsak ilahi kaynaklı olması bir de ilk önceliği akla uygun olması gibi sıralamalar...”* cümleleri ile hiyerarşik yapıya dikkat çekmiştir. Katılımcılardan K8 de dini bilgi kaynaklarını K9’da olduğu gibi hiyerarşik bir düzlemde ele almıştır. İslam düşünce geleneğinde dini bilginin analizi noktasında özellikle sünnet için hadis kaynaklarının hadis usulü ilmi ile analizini değil akıl ile eleştiriye tabi tutulmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Dini bilgi kaynağı olarak katılımcılar birbirinden farklı pek çok kaynak zikretmiş olsalar da K17 *“çünkü bizde bilgiyi çok kaynaktan elde etme yok özellikle dini bilgi anlamında”* sözüyle dini bilgi konusunda İslam dini özelinde kaynak olarak zaten çok fazla bir alternatif bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcılar dini bilginin kutsallığını vurgulayarak Kur’anlılık temelinde dini bilgiyi değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı İslam düşünce dünyasında sıkça tartışılan *“Kur’an bize yeter”* söylemine yakın görüşler bildirmiştir. K17 *“İkidir. Kur’an-ı Kerim ve Sünnet... Belli başlı bunlardan elde edilir.”* görüşü buna örnektir. Görüldüğü gibi din eğitimi öğretmenlerinde dini bilginin kaynağını Kur’an ile sınırlandırma temayülü söz konusudur. K20 öğrencinin bilgiyi aktif olarak alıp zihinsel süreç içerisinde onu yapılandırmasını sağlayacak birincil kaynakları sunduğunu *“hangi kaynaklardan beslenir? Yönlendirme yapıyoruz. Kur’an’a ve sünnete bakması gerektiğini, yönlendirici olarak...”* diyerek belirtmiştir. Katılımcılardan K20’ye göre sınırlı bir dini bilgi sunulmakta öğrenci bu bilgiyi geliştirmek istediği takdirde kaynaklara ilişkin yönlendirmeler üzerinden dini bilginin yapılandırılması din eğitimi oluşturmaktadır. Programda belirtilen yaklaşım paralelinde, öğrenciye birincil kaynaklar sunulurken öğrencinin sahip olduğu bilgilerin yetersizliği öğrencinin kendisine fark ettirilerek oluşturulup konu ile ilgili yeni kaynaklara ve bilgilere ulaşma amacıyla referans noktaları sunulmaktadır.

Katılımcılara göre dini bilginin kaynağı mutmain edici düzeyde olması önemli bir kriterdir. K11, “*Dini bilginin kaynağı Kur’an-ı Kerim’dir ve sonra hadisler ve diğerleri gelir. İbadetler, ahlaka veya ahiret hayatına dair bütün hayatımıza yön veren...Milletler, eski kavimler bütün bilgisi ilk önce Kur’an-ı Kerim’den öğreniriz. Daha ayrıntılı olarak baktığımızda hadisler, tefsir, hadis veya siyer alanında yazılmış diğer kaynakları baz alabiliriz.*” cümleleri ile bilgi ve dini bilgi arasında ilk bilginin Kur’an’dan edinilmesinden dolayı bir fark olmadığını ileri sürmüştür. Katılımcılardan K11, K5 ve K9 dini bilgi ve bilgi kavramlarını eşleştirmiştir. Buna göre Kur’an eskatoloji, tarih, imanî ve itikadî olan bütün alanlar için bir bilgi kaynağıdır. Bu katılımcılar Kur’an’ı yalnızca dini bilginin değil bütün bilgi türlerinin kaynağı olarak görmektedirler. Bu bağlamda K11, K5 ve K9 bilgi ve dini bilgiyi birbirinden ayırt etmeden bütüncül yaklaşmaktadır. Hadisler katılımcılar tarafından daha çok dini bilgiye yönelik ele alınırken Kur’an’daki bilgiler daha genel ve bütün hayata yönelik nitelikte bulunmaktadır. K11 hadisler ile birlikte İslam düşünce geleneğine önemli katkılar sunmuş olan tefsirler ve hadis alanlarındaki ikincil kaynak niteliğindeki eserleri de dini bilgi kaynağı olarak değerlendirmektedir.

K4, “*bana sorarsanız tefsirde Fahrettin er-Razi, İbn Kesir derim. Ama benim ihtiyacımı belki dirayet tefsiri görecektir, değil mi? Bütün kaynaklardan yararlanabileceğimizi düşünüyorum. Mesela Şatibi çok önemli bir İslam hukukçusudur... ama bazı yorumları var ki dersiniz ‘bunu çocuk yapmaz.’*” şeklindeki düşüncesi ile İslam düşünce geleneğinde oldukça önemli olan ve sıkça başvurulan eserleri ve yazarlarını açık bir kutsallıkla okumanın getirebileceği sakıncaları ortaya koymuştur. Burada bilgi kaynağı olarak akıl ön planda tutulmuştur. Ona göre İslam düşünce geleneğinde yer alan dini bilgilerin rasyonel olarak eleştirel bir göz ile ele alınması gerekmektedir. Katılımcılar dini bilgiye ulaşmada kullanılan ikincil, üçüncül nitelikteki kaynaklardaki bilgilerin rasyonel ve İslami açıdan bir bütünlük sergilemesini beklemektedir. Bu yaklaşımın din öğretimi derslerinin diğer branşlar ile uyumsuzluğu ve din-bilim çatışması içerisine girmeyi engelleyebilmektedir. Bu anlamda K4’e göre dini bilginin öğretim süreçlerinde salt fideist ve mistik bir temelde ele alınması bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak dini bilginin her boyutunun rasyonel bir tutum ile eleştirel olarak ele alınması da ona karşı pozitivist bir algı geliştirmenin önünü açabilmektedir. Dini bilgi kaynakları İslam sistematiği içerisinde detaylı ve belirgin olarak ortaya konulmuştur.

K1, “*klasik usulden gitsek; Kur’an-ı Kerim, Hz. Peygamber’in sünneti, icma, kıyas hatta buna başka başka şeyler de ekliyorlar muamellattan, toplum yararından kamu yararına. Ama velakin Kur’an’da her şeyin özü itibariyle en temel kaynak Kur’an-ı Kerim’in kendisidir.*” K1’e göre dini bilginin kaynakları klasik fıkıh usulünde kullanılan sistem üzerinden özetlenebilir. Hakikatin tek kaynağı Kur’an olmakla birlikte dini bilginin derinleştirilip çeşitlenmesinde beşerî bilginin de önemli bir yeri bulunmaktadır. Katılımcılar dini bilgi edinme noktasında İslam’ın temel kaynaklarını ve İslam düşünce geleneğinde sistemleşen bilginin derinleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönünde ortaya

konulan yönteme işaret etmişlerdir. Bu kaynak ve yöntemler öğretmenlerin kendi bireysel yaşamlarındaki dini bilgi kaynakları olarak da belirtilebilir. Denilebilir ki dini bilginin kaynağı yalnızca Kur'an ve sünnet olarak ele alınsa da İslam düşünce geleneğinde yer alan bilgi sistematiği beşerî yönleriyle dini bilgiye katkıda bulunmaktadır. Katılımcılar dini bilgi kaynaklarını Kur'an, sünnet ve İslam düşünce geleneğinde yer alan alanyazın şeklinde sınırlandırmışlardır.

*İkincil Kaynaklar:* Din eğitimi öğretmenleri, derinlikli bilgi edinme amacı ile akademik metinlere de dini bilgi kaynağı olarak başvurumaktadırlar. Katılımcılar bireysel anlamda dini bilgilerini geliştirmek için güncel dini yayınları ve özellikle akademik alanda yazılan eserleri önemli kaynaklar olarak görmektedirler. “Kuramer'den çıkan kitapların hepsini okudum... Mustafa Öztürk, Ömer Özsoy, Fazlur Rahman. Bu isimlerin tüm kitaplarını okumuşumdur. Ali Bardakoğlu, Mustafa Çağrıcı falan... “Sahabe Döneminde İktidar Kavgası” Ahmet Akbulut, bir tane daha söyleyeyim, Mehmet Azimli'nin Siyeri Farklı okumak, Hz. Ebu Bekir'i Farklı Okumak, Hz. Ömer'i Farklı Okumak...” (K4). K4, İslam düşünce geleneğinde yerleşik olarak kabul edilen bilgileri güncel kaynaklardan da okumaya çalıştığını belirtmiştir. Bunu vermiş olduğu örneklerde görmek mümkündür. K4 yukarıda da belirttiği gibi dini bilginin hem İslam sistematiği hem de rasyonel düzlemde tutarlılık arz etmesi beklentisi içerisinde. Dini bilgi kaynağı olarak da bu minvalde olan akademik eserleri tercih etmektedir. K4 gelenekte ve güncelde yer alan bir kaynağın dini bilginin öğretim süreçlerine dahil edilebilmesi için eleştirel bir göz ile okunması gerektiğini belirtmektedir. K6, “bilgi, otorite sahibi alanında kimlerdir? Hayrettin Karaman veya Faruk Beşer.” cümleleri ile bahsi geçen isimleri referans aldığını belirtmiştir. Katılımcıların dini bilgi kaynağı olarak ana kaynakların dışındaki ikincil kaynaklarda, kendi dini bilgi anlayışları paralelinde kaynakları tercih ettikleri söylenebilir. Burada K4'ün DKAB öğretmeni K6'nın ise meslek dersi öğretmeni olmasının kaynak seçimlerinde etkisinin olabileceği de eklenebilir.

Din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi kaynakları genellikle Kur'an ve sünnet ile sınırlıdır. Ancak Kur'an ve sünnet “yeterli olmadığı zaman araştırılmıyordur. Diyanet'e başvuruyoruz, üniversitedeki hocalarımızdan bazılarıyla istişare ediyoruz...” K5'e göre Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı dini bilgiye yönelik yayın üretmede önemli bir kurumdur. DiB ve yayınları katılımcılar tarafından dini bilgiye kaynak sağlayan bir otorite olarak görülmektedir. “Diyanet'in kaynaklarını kullanıyorum. Dini bilgi olarak eleştirilecek çok yönü olsa da Diyanetin yine çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öyle ya da böyle bir süzgeçten geçmiş bir bilgi...çocuklara da dini bilgi okuyacaksa illa ki bir Diyanet süzgecinin olmasını tavsiye ediyorum...” (K15). K4 ve K15 din öğretiminde kullanmış oldukları dini bilgilerin kaynağına ve bu bilgilerin eleştirel bir göz ile değerlendirilmiş olmasına önem vermektedir. Katılımcılara göre dini bilginin doğru kaynaklardan edinilmesi oldukça önemlidir ve öğretmenlerin bu konudaki hassasiyetleri görülür düzeydedir. K13 “Kur'an-ı Kerim ve hadisleri insanlara anlatma biçimimiz zamanla değişiyor. O yüzden bilgi kaynağı olarak alimleri önemsiyorum. Hangi alimleri? Çağımızı anlamış, okumuş, yaşamış...” ifadelerini kullanmıştır. Buna göre din eğitimi öğretmenlerinin

dini bilgi kaynaklarından biri de ana kaynakları güncel bir zihin ile idrak etmiş ve güncel bir dil ile sunmayı başaran nitelikteki kişilerin eserleri olmalıdır. Çünkü şartlar değiştiğçe dini bilginin idraki ve bireylere sunulma şekli de değişmektedir.

K7, “bilgiye günümüzde ulaşmak çok kolay. İnternettir, her yönden çok kolaylıkla ulaşıyor. Temel referansımız Kur’an, hadisler işte o dörtlü silsile var ya Kur’an, hadis, kıyas, icma diye gideriz.” cümleleri ile günün getirdiği kolaylık ve imkanlardan yararlandığını ifade etmiştir. Bu anlamda internet dini bilgi açısından da önemli bir kaynak olmaktadır. K10, “ben video izliyorum bununla ilgili işte hani Siyer ile ilgili pek çok video oluyor.” K10’a göre internet üzerinden gerçekleştirilen dini bilgi içerikli video ve eğitimler önemli bir kaynaktır. Ayrıca internet üzerinden kullanılan kaynaklar farklı kaynakları keşfetmeyi de sağlamaktadır. Din eğitimi öğretmenlerinin Kur’an, sünnet ve İslam düşünce geleneğinde yer alan eserlerin yanında bireysel olarak beslendikleri kaynaklardan biri de internet ortamında sunulan dini bilgi içerikli dersler ve videolardır. “Mesela Klasik Düşünce Okulu diye bir şey var. Fıkıh, İslam Hukuku gördük ama ne kadar eksik olduğumu orada anladım.” şeklinde birçok benzer ifadeleri dile getirdikleri tespit edilmiştir. K10 ilahiyat eğitimi sırasında aldığı derslerdeki eksikliği internet üzerinden sunulan bu videolarda fark ettiğini belirtmiştir. K10’un ifadeleriyle din eğitimi öğretmenlerinin alan bilgilerine dair eksikliklerini zaman zaman internet kanalıyla giderdikleri ortaya konulmuştur. Din eğitimi öğretmenleri Kur’an ve sünnet gibi birincil kaynaklara başvurma noktasında vurgu yapmakla birlikte ikincil kaynakları da dini bilgi edinmede kaynak olarak kullanmaktadırlar. Din eğitimi öğretmenlerinin internetteki mecraları ve sosyal medyayı dini bilgide eksikliklerini giderebilecekleri bir kaynak olarak görmektedir. Din eğitimi öğretmenlerinin bu tercihlerinin Demir tarafından din eğitimi öğretmen adaylarına yönelik çalışması ile paralel sonuçlar içermektedir.<sup>26</sup>

Bu kategoriye ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa; katılımcılar dini bilginin geçerli kaynağını yine Kur’an ve sünnet olarak ana kaynaklar üzerinden ortaya koymuşlardır. Ayrıca dini bilgi İslam düşünce geleneğinden ayrı değerlendirilmemiştir. Burada geleneğe atfedilen açık kutsallıktan kaynaklı bir yaklaşımdan dolayı öğretmenler kendi düşüncelerini açıkça ifade etmemiş de olabilir. Katılımcılar Kur’an dışındaki kaynakları açık bir şekilde reddetmemekle birlikte dini bilgi alanında hadis ve diğer kaynakları da Kur’an ışığında değerlendirmek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda din eğitimi öğretmenlerinde dini bilginin kaynaklarını Kur’an ile sınırlandırma temayülü söz konusudur. Dini bilgiye ilişkin farklı kaynakların kullanılmasına tereddütle yaklaşılmasının nedenini dini bilginin ele alınmasında ortaya çıkan farklı yöntemlerin farklı çıkarımlara neden olması gösterilmiştir. Dini bilgiye bu düzeyde metin merkezli yaklaşımın din öğretimi derslerine yansımalarının olabileceği düşünülmektedir.

<sup>26</sup> İsmail Demir, *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)* (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2019).

Katılımcılar için dini bilgi kaynaklarından ikincil kaynak niteliğindeki dini yayınlar da önem taşımaktadır. Ancak burada DİB'in yayınları veya akademik eserler daha çok belirtilmiştir. Bunun nedeni din eğitimi öğretmenlerinin dini bilginin kaynaklarında bilimsel süzgeçler tercih etmesi olabileceği gibi yakın zamanda Türkiye'de cemaat ve cemaat liderlerine ilişkin yaşanan tecrübelerin bu gruplar tarafından ortaya konulan kaynaklara karşı duyulan güvensizlik de olabilmektedir. Bu anlamda katılımcılar ikincil ve üçüncül nitelikteki dini bilgi kaynaklarına karşı mesafeli bir tutum sergilemişlerdir. Katılımcılar dini bilgi edinirken ve öğretirken kaynaklarda oldukça seçici davranmaktadır. Bunu öğrencilerine de önermektedirler. Katılımcıların dini bilgi kaynaklarına ilişkin bu tutumları dini bilginin hassasiyetle yaklaşılması gereken bir alan olduğunu vurgulamıştır. Bu anlamda dini bilginin bilgi kirliliğinden arınmış olması önem arz etmektedir. Çünkü katılımcılara göre dini bilgi yanlış kaynaklardan yanlış bir algı ve anlayış ile öğrenildiği ve öğretildiği zaman birbirinden oldukça farklı dini yaklaşım ve tutumlara kaynaklık edebilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların bu yaklaşımları, dini bilgi konusunda güçlü bir kavrayışa sahip olamadıkları için sağduyudan uzaklaşmadan, resmî söylemler çerçevesinde kalmayı tercih ettikleri şeklinde de değerlendirilebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Din eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile bilgi ve dini bilgi anlayışlarının ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada din eğitimi öğretmenlerinin yalnızca bilgi ve dini bilgiye ilişkin görüşlerine değinilmiştir. Katılımcılar insanın yaşamak için bilgiye muhtaç olduklarını bilginin yaşamın kendisi olduğu düşüncesi ile ortaya koymuşlardır. Bunu ifade ederken katılımcılar, bilgi ve hayat kavramlarını özdeşleştirmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar bilgi ifadesinden bilimsel bilgiyi kastetmişlerdir. Katılımcılarda bütüncül bir bilgi anlayışı söz konusudur. Ayrıca beşerî bilgi de dini bilgiye dâhildir. Öğretmenlerdeki bu bütüncül yaklaşımın bilgi ve dini bilgiyi kendi inançları temelinde değerlendirmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bilginin kaynağı olarak katılımcılar manevi, aşkınsal ve bütüncül bir yaklaşım sergilerken bilginin işlevselliği noktasında dini bilgiyi bilgiden ayıran katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcıların bilgi ve dini bilgiyi ilim – amel ilişkisi bağlamında ele alınmış olduğu söylenebilir. Zira öğretmenler bilgi ve dini bilgi konusunda öncelikle bilişsel boyutlara vurgu yapmışlar, sonrasında ise uygulamaya/hayata yansımalarının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Buna göre din eğitimi öğretmenlerinin bilgi konusunda mutlak olarak uygulamaya dönüşme beklentileri bulunmaktadır. Bu yaklaşım aynı zamanda katılımcıların öğrenme anlayışını da yansıtmaktadır. Öğretmenler değerlendirmelerini eğitim ve öğretim kavramları üzerinden ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin eğitimi içselleştirerek öğretmen kimlikleri ile bilgi ve din bilgisi değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcıların bilgiye epistemolojik açıdan spiritüalist ve idealist yaklaşımları varken aksiyoloji açısından idealist yaklaşımları bulunmaktadır. Bu

idealist yaklaşımı üst düzey düşünme becerilerinde farklı açılardan sınırlandırıcı unsurların etkisi ile ortaya çıktığı da düşünülebilir. Ayrıca bu yaklaşımlarının bilgi tanımlamalarının üretim kavramından uzak olarak büyük ölçüde sağduyu ekseninde ele almalarına da neden olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bilgi ve dini bilgi anlayışlarının insan hayatına olumlu katkılar sunan bir araç şeklindedir. Bu durum bilgi ve dini bilginin işlevselliğine dikkat çekmiştir. Bu işlevsellik daha çok değerler, ahlak ve düzen boyutlarında yoğunlaşmıştır. Katılımcılara göre bilginin ve dini bilginin en büyük işlevi hakikate götüren bir araç olması yönüyledir. Dini bilgiyi bilgiden ayıran katılımcılar daha çok manevi bilimler ve pozitif bilimler yaklaşımı ile bu ayrımı açıklamışlardır. Ayrıca bilgi ve dini bilgi kavramlarını birbirinden ayrı gören katılımcılar dini bilginin normatif ve dogmatik yönüne vurgu yapmışlardır. Bu noktada dini bilgiye ilişkin ifadelerde dini bilginin daha çok normatifiği ve yaptırım gücü ön plana çıkarılmıştır.

Katılımcılar bilgi ve dini bilgiye kaynaklar açısından vurgu yapmışlardır. Onlara göre bilgi ve dini bilgi kavramlarının en çok ayrıştığı nokta da burasıdır. Öğretmenlerin zaman zaman yalnızca Kur'an'ı kaynak olarak görmelerini Kur'ancılık söylemleri ile paralel görülebilir. Katılımcılara göre din eğitiminin dinsel yönü vahiy ile çevrilidir. Öğretmenler öğretim süreçlerinde Kur'an ve sünneti kaynak olarak belirlerken bireysel olarak beslendikleri dini bilgi kaynaklarını; birincil, ikincil kaynaklar ve sosyal medya, şeklinde değişmektedir. İkincil kaynaklarda özellikle Diyanet'in kaynaklarının dışına çıkmamayı tercih etmelerini bilginin içsel yapısındaki etken unsurların çeşitliliği ve yoruma açıklıktan kaçınma olarak ele alınabilir. Bu anlamda katılımcılar din öğretiminde konunun uzmanları tarafından sınırları net olarak belirlenen "nesnel" düzlemdeki dini bilgileri tercih ettikleri çıkarımında bulunulabilir. Katılımcıların öğretim süreçlerinin dışında bilgi kavramını felsefi bir temelde değil, dini bir temelde değerlendirdikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenler, bilgi ve dini bilgi anlayışlarını İslam bilgi sistemi içerisinde ortaya koymuşlardır.

Katılımcıların görüşlerine göre din eğitimi öğretmenleri bilgi ve dini bilgiye İslam bilgi nazariyesi çerçevesinde yaklaşmaktadırlar. Bu bağlamda katılımcılar bütün bilgileri Allah'a isnat ederek bütüncül bir bilgi anlayışına sahip olsalar da bu bütüncül anlayış daha çok kaynaklar açısından vurgulanmıştır. Ancak dini bilginin işlevi ve hayata yansması noktasında katılımcılar bilgiyi dini bilgiden ayırmışlardır. Katılımcılar, teorik düzlemde bilgi ve dini bilgiyi birbirinden ayırmama konusunda İslam bilgi anlayışı paralelinde bir bilgi anlayışı ortaya koymuşlardır. Ancak bu bütünlüğün eğitim sisteminin tamamında beklenilmesi söz konusudur. Bu yaklaşımın dini bilgi ve bilgi kavramlarının ayrı tutulmamasını da açıkladığı gibi bireylerde var olan inancın bilgi değeri taşıdığı sonucuna ulaştırması da mümkündür. Katılımcılardaki bilgiye yönelik bu bütüncül yaklaşımın dini bilgi çatısı altında geliştiği ve öğretmenlerin aslında dini bilgi anlayışlarının bilgi anlayışlarını da kapsayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak dini bilgi, katılımcılar tarafından eğitime konu olan ve pedagojiye ihtiyaç duyulan bir bilgi olmaktan öte bireylere dünya görüşü kazandıran bir bilgi

olarak görülmektedir. Her ne kadar öğretmenler genel olarak bilgiye bütüncül bir yaklaşım sergileseler de dini bilgiyi değer taşıması nedeniyle daha üstün bir konumda görmektedirler. Bu anlayışın daha çok bilginin işlevselliği bağlamında ortaya çıktığı söylenebilir. Katılımcılara göre dini bilgi teorik düzlemi kadar pratik düzlemde de önem arz etmektedir. Katılımcıların dini bilgiye ilişkin bu yaklaşımlarının öğretim süreçlerindeki alan bilgilerini etkilediği ve süreçleri yönlendirdiği muhtemeldir. Öğretmenlerin ne öğretecekleri sınırları ve içerikleri ile birlikte “nesnel” bir bilgi formülünde belirlenmiş olması beklentisi bulunmaktadır. Dini bilgiye ilişkin bu yaklaşım onun öğretimi sürecinde de tek tip bir dini bilgi anlayışı ile öğretim yöntemi, teknik ve stratejilerinin kullanımını getirebilmektedir.

Öğretmenlerin bilgi ve dini bilgi anlayışlarını kendi görüşleri üzerinden değerlendirmek önemli olmakla birlikte öğretmenlerin bu anlayışlarının; öğrenciler ile iletişimlerine, ders süreçlerine, tercih etmiş oldukları öğretim yöntem ve tekniklerine, kullanmış oldukları din diline nasıl yansıdığını ortaya çıkarmanın çalışmayı daha anlamlı kılacağı düşünülmektedir. Bu anlamda çalışma din eğitimi öğretmenlerinin dini bilgi anlayışlarının hangi düzlemde olduğu ve öğretim süreçlerine nasıl yansıdığına yönelik çalışmalarla desteklenmeye muhtaçtır.

**Ek 1:** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Rumuz (K)	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Görev	Mesleki Deneyim (yıl)
<b>Katılımcı (K1)</b>	1 K	32	Lisans	DKAB Öğretmeni	8
<b>Katılımcı (K2)</b>	2 K	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	5
<b>Katılımcı (K3)</b>	3 E	51	Lisans	DKAB Öğretmeni	28
<b>Katılımcı (K4)</b>	4 E	54	Lisans	DKAB Öğretmeni	31
<b>Katılımcı (K5)</b>	5 E	56	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	33
<b>Katılımcı (K6)</b>	6 E	26	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	2
<b>Katılımcı (K7)</b>	7 E	36	Yüksek lisans	Meslek dersi öğretmeni	4
<b>Katılımcı (K8)</b>	8 K	32	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	7
<b>Katılımcı (K9)</b>	9 E	55	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	35
<b>Katılımcı (K10)</b>	10 K	40	2 Lisans/İLİTAM	Meslek dersi öğretmeni	2
<b>Katılımcı (K11)</b>	11 K	27	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	2



<b>Katılımcı (K12)</b>	12	E	56	Lisans	Meslek dersi öğretmeni	33
<b>Katılımcı (K13)</b>	13	E	32	Lisans	Meslek ve DKAB Öğretmeni	8
<b>Katılımcı (K14)</b>	14	E	25	Lisans	DKAB Öğretmeni	1
<b>Katılımcı (K15)</b>	15	E	34	2 Lisans/İLİTAM	DKAB Öğretmeni	2
<b>Katılımcı (K16)</b>	16	E	39	Lisans	DKAB Öğretmeni	15
<b>Katılımcı (K17)</b>	17	K	27	Lisans	DKAB Öğretmeni	3
<b>Katılımcı (K18)</b>	18	E	36	Lisans	DKAB Öğretmeni	10
<b>Katılımcı (K19)</b>	19	K	26	Lisans	DKAB Öğretmeni	3
<b>Katılımcı (K20)</b>	20	E	30	Lisans	DKAB Öğretmeni	4
<b>Katılımcı (K21)</b>	21	K	43	Lisans	DKAB Öğretmeni	3

<b>Etik Beyan / Ethical Statement</b>	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur / <i>It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.</i>
<b>Yazar(lar) / Author(s)</b>	Cemal Tosun – Gülşen Sayın
<b>Finansman / Funding</b>	Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.
<b>Yazar Katkıları / Author Contributions</b>	<b>Çalışmanın Tasarlanması / Conceiving the Study:</b> CT (%45), GS (%55) <b>Veri Toplanması / Data Collection:</b> CT (%20), GS (%80) <b>Veri Analizi / Data Analysis:</b> CT (%20), GS (%80) <b>Makalenin Yazımı / Writing up:</b> CT (%20), GS (%80) <b>Makale Gönderimi ve Revizyonu / Submission and Revision:</b> CT (%55), GS (%45)
<b>Çıkar Çatışması / Competing Interests</b>	Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler / The authors declare that they have no competing interests.

## Kaynakça

- Acar, Rahim. "Dinî Çeşitliliği Değerlendirme Yetkisi: Frithjof Schuon Örneği". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44/1 (2013), 99-122.
- Açıkgenç, Alparslan. "İslam Bilgi Nazariyesi". *İslam'a Giriş*. ed. Bünyamin Erul. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2007.
- Açıkgenç, Alparslan. *İslâm Medeniyetinde Bilgi ve Bilim*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2006.
- Blackstone, William T. *Dinsel Bilgi Sorunu: Felsefi Çözümlerinin Dinsel Bilgi Sorununa Etkileri*. çev. Tuncay İmamoğlu. İstanbul: Ataç Yayınları, 2005.
- Burke, Peter. *Bilgi Tarihi Nedir?*. çev. Turgay Sivrikaya. İstanbul: İslık Yayınları, 2018.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları, 2016.
- Daud, W. M. Nor Wan. *İslam bilgi Anlayışı ve Çoğulcu Bir Toplumun Eğitim Sistemine Yansımaları Malezya Örneği*. çev. Fuat Aydın. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.
- Demir, İsmail. *Dini Bilgi Edinme Kaynağı Olarak Sosyal Medya (İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 2019.
- Foucault, Michel. *Bilme İstenci Üzerine Dersler Collège de France Dersleri*. çev. Kerem Eksen, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2016.
- Groome, Thomas H. *What Makes Us Catholic Eight Gifts for Life*. PDF: Harper Collins e-book, 2001.
- Gutek, Gerald Lee. *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 3. Basım, 2019.
- Güngör, Erhan (ed. ). *Çağdaş Epistemolojiye Giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2011.
- Hick, John. *Faith and Knowledge*. Hong Kong: The Macmillan Press, 1967.
- King, Ursula. "Historical and Phenomenological Approaches" *Contemporary Approaches to The Study of Religion*, ed. Frank Whaling, New York, Amsterdam: Mouton Publishers, 1984.
- Kur'an-ı Kerim ve Elmalılı Meâlî*, çev. Mustafa Özel. İzmir: Akit Yayınları, 2011.
- Patton, Micheal Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. çev. Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Basım, 2018.
- Peterson, Michael vd. *Akal ve İnanç: Din Felsefesine Giriş*. İstanbul: Küre Yayınları, 2015.
- Quine, W. V. - Ullian, J. S. *Bilgi Ağı*. çev. A. Hadi Adanalı. Ankara: Kitabiyat Yayınları, 2001.
- Reçber, Mehmet Sait. "Dini İnanç ve Dini Bilgi Kavramları Üzerine". *Diriliş Yolunda Türk Düşüncesi Necati Öner'e Armağan*. ed. Bahaeddin Yediyıldız. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 2013.
- Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 7. Basım, 2012.
- Uslu, Ferit. *Felsefi Açından İmanı Temellendirme*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004.
- Uyanık, Mevlüt. *Bilginin İslamileştirilmesi ve Çağdaş İslam Düşüncesi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 3. Basım, 2014.
- Walshe, Karen - Teece, Geoff. "Understanding 'Religious Understanding' in Religious Education". *British Journal of Religious Education* 35/3 (Eylül 2013), 313-325.



## Bilişim Çağında 'Gençlik, Din ve Değer' Konularını Ele Alan Makaleler Üzerine Bir İnceleme

Fatma Kurttekin

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (ROR ID: 04f81fm77)

İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Assist. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University

Faculty of Theology, Department of Religious Education

Sivas/Turkey

fkurttekin@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5083-4746

### A Review on Articles Relating to 'Youth, Religion and Value' in the Information Age Abstract

The increasing use of the internet and smartphones, especially with the pandemic, has led people to spend more time on different platforms. In the researches, it has been revealed that individuals especially youths actively use search engines such as Google, which facilitate the access to information as well as social media platforms such as Facebook (Fb), Instagram, Twitter. In fact, the expressions of "Molla Google" and "Hazreti Google" indicate its extensive usage among youth. However, it is difficult to say that the opportunities offered by the mass communication tools brought by the information age can always be used favorable and correctly. As a matter of fact, the question of what is the extent of the influence of the virtual world on the new meanings that can be attributed to values, especially change and degeneration in values, occupies the minds. Therefore, the problem of identification with values caused by this change, which has attracted attention in young people in recent years, is one of the issues that draw attention in researches. It is argued that the youth's relations with their families and their environment weakened and they became asocial, and at the same time they have become socialized in the virtual world; values such as respect, love and tolerance have been shaken. In this respect, the studies on the effects of the content provided by the virtual world on the youth's value perceptions were analyzed. Related articles were classified under

---

Bu makale, "Uluslararası İslam, Modernite ve Gençlik Sempozyumu"nda sözlü olarak sunulan ve özeti basılan "Home Office Gençlik: İnternet Çağında 'Gençlik, Din ve Değer' Tartışması Üzerine Din Eğitimi Perspektifinden Bibliyografik Bir Değerlendirme" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir. / This paper is the final version of an earlier paper called "Home Office Youth: A Bibliographic Evaluation on Debate of 'Youth, Religion and Value' In the Internet Age from the Perspective of Religious Education", its abstract previously printed, orally presented at "International Symposium on Islam, Modernity and Youth" symposium, the content of which has now been developed and partially changed.

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/*This paper was checked for plagiarism*

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (**Fatma Kurttekin**).

**Geliş/Received:** 15 Mayıs/May 2021 | **Kabul/Accepted:** 30 Ağustos/August 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Fatma Kurttekin, "Bilişim Çağında 'Gençlik, Din ve Değer' Konularını Ele Alan Makaleler Üzerine Bir İnceleme = A Review on Articles Relating to 'Youth, Religion and Value' in the Information Age", *Eskiyeni* 45 (Eylül/September 2021), 781-795. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.937521>

**CC BY-NC 4.0** | *This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License*

two themes. The first of these themes is “youth, religion and digital media”. The second is “youth, value and digital media”. 26 of the articles on youth, internet, religion and value published through the DergiPark system in the last ten years (2010-2020) have been evaluated from the religious education perspective by using the literature review method. Almost all of the studies (with the exception of one) are field studies that present qualitative and quantitative data. In these studies, it was observed that the use of digital media for religious purposes in the relationship between youth, religion and value, marginalization, love-hate-cyberbullying, and privacy as well as internet addiction problem were examined. The border-removing structure of digital media affects the value perception and hierarchy of youth, but it creates an environment of competition and choice besides information pollution. As a result of the researches, it has been revealed that the opportunities offered by digital media may cause fluctuations in the value perception levels. In this context, the problem of supervision of technological tools that bring education and entertainment together, security risks and erroneous learning caused by misinformation, along with being exposed to pornography, images and advertisements in which violence and bad habits are normalized can cause many psychological, social, especially religious and moral problems. Therefore, it can be said that there is a need for new studies that will more clearly identify the value degeneration and for new contents of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course that will raise awareness of the youth against these problems.

### **Keywords**

Religious Education, Youth, Religion, Value, Internet

## **Bilişim Çağında ‘Gençlik, Din ve Değer’ Konularını Ele Alan Makaleler Üzerine Bir İnceleme**

### **Öz**

İnternet ve akıllı telefonların özellikle pandemiyle birlikte artan kullanımları bireyleri farklı platformlarda daha fazla vakit geçirmeye yöneltmiştir. Yapılan araştırmalarda bireylerin özellikle gençlerin bilgiye erişimi kolaylaştıran Google gibi arama motorlarının yanında Facebook (Fb), Instagram, Twitter gibi dijital medya platformlarını aktif şekilde kullandıkları ortaya konulmuştur. Öyle ki, gençlerin dillerinden düşürmediği “Molla Google” ve “Hazreti Google” ifadeleri internetin gençler arasında yaygın kullanımına işaret etmektedir. Ancak, bilişim çağının getirdiği kitle iletişim araçlarının sunduğu imkanların her daim olumlu ve doğru kullanılabildiğini söylemek mümkün değildir. Nitekim değerlere yüklenebilen yeni anlamlar, özellikle değerlerdeki değişim ve dejenerasyonda sanal âlemin etkisinin boyutu nedir sorusu zihinleri meşgul etmektedir. Dolayısıyla son yıllarda gençlerde dikkat çeken bu değişimin yol açtığı değerlerle özdeşleşme problemi araştırmalarda dikkat çeken konulardan biridir. Gençlerin aileleri ve çevreleriyle ilişkilerinin zayıflayıp asosyalleştikleri aynı zamanda sanal alemde sosyalleştikleri; saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin sarsıldığı tartışılmaktadır. Bu açıdan çalışmada sanal âlemin sunduğu içeriklerin gençlerin değer algılarına yönelik etkilerini konu edinen araştırmalar analiz edilmiştir. Literatür taraması yöntemiyle son on yıllık süreçte (2010-2020) DergiPark sisteminde yayınlanan gençlik, internet, din ve değer konulu 26 makale din eğitimi perspektifinden incelenmiştir. Ele alınan çalışmaların neredeyse tamamı (biri hariç) nitel ve nicel veriler sunan saha araştırmalarıdır. Söz konusu yıllarda yapılan çalışmalarda gençlik, din, değer ve dijital medya ilişkisinde dini amaçlı dijital medya kullanımı, ötekileştirme, sevgi-nefret-siber zorbalık, mahremiyet değerlerinin yanında internet bağımlılığı gibi sorunların irdelendiği görülmüştür. Mevcut veriler benzerlik ve farklılıklarına göre

oluşturulan “gençlik, din ve dijital medya” ve “gençlik, değerler ve dijital medya” olarak iki tema altında değerlendirilmiştir. Dijital medyanın sınırları kaldıran yapısı gençlerin değer algı ve hiyerarşisini etkilemekte bilgi kirliliğinin yanında bir rekabet ve seçim ortamı oluşturmaktadır. Araştırmaların sonucunda dijital medyanın sunduğu imkanların değer algı düzeylerinde dalgalanmalara yol açabileceğine dair bulgular ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitim ve eğlenceyi bir araya getiren teknolojik araçların denetim problemi, güvenlik riskleri ve yanlış bilgilenenin yol açabileceği hatalı öğrenmelerin yanında pornografi, şiddet ve kötü alışkanlıkların normalleştirildiği imge ve reklamlara maruz kalınabilmesi psikolojik, sosyal, bilhassa dini ve ahlaki birçok probleme sebep olabilmektedir. Dolayısıyla değer dejenerasyonu karşısında daha net tespit edecek yeni çalışmalara ve gençleri bu problem karşısında daha iyi bilinçlendirilecek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders içeriklerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, Gençlik, Din, Değer, İnternet

### **Giriş**

İnsanlar sosyal bir varlıktan e-sosyal varlıklara, belirli bir mekânda yüz yüze iletişimden sanal ortamlarda gerçekleşen iletişime geçmektedirler. “Düşünüyorum, öyleyse varım!” söyleminden “Dijital medya kullanıyorum öyleyse varıma!” doğru bir evrilme söz konusudur. Bu geçişin temel unsurları olan bilişim teknolojileri ve internetin kullanımı üzerine dünya genelinde 16-64 yaş aralığındaki bireylerle yapılan araştırmada %63’ü interneti bilgi edinmek, %56,3’ü arkadaş ve ailesiyle iletişimini sürdürmek ve bir şeylerin nasıl yapılacağını araştırmak için kullanırken eğitim ve öğretim temelli aktiviteler için kullanım oranı %42,6 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla yaklaşık kullanıcıların üçte ikisi için internet temel bilgi kaynakları arasında yer almaktadır. Son 5 yılda dijital medyada harcanan zaman 1,5 kat artmıştır. En çok ziyaret edilen siteler ise sırasıyla Google, Youtube ve Facebook’tur. Ülkemizde ise ilk sırayı alan Youtube’u (%94,5), Instagram (%89,5), WhatsApp (%87,5), Facebook (%79), ve Twitter (%72,5) izlemektedir. Türkçe’nin en yaygın kullanılan 4. web dili olması Türkçe bilen kişilerin yeni medya olanaklarına olan ilgisi ve kullanım süresiyle ilgili ipuçları vermektedir. Öyle ki, dijital medyada harcanan vakit Türkiye’de 2 saat 57 dakika ile 2 saat 25 dakikalık dünya ortalamasının üstündedir. 13 ile 65 ve yukarı yaş kategorilerinin hepsinde erkeklerin kadınlardan daha fazla dijital medyada vakit geçirdikleri görülmektedir (We Are Social and Hootsuite, 20.03.2021).

Yukarıdaki verilerden anlaşılacağı üzere hayatımızdan teknolojiyi çıkarmak söz konusu değildir. Nitekim geleceğe hazırlık için bu imkân ve gelişmelerden nasıl yararlanılacağı ve nasıl bir nesil yetiştirileceği ele alınması gereken temel konulardan biri olduğu söylenebilir. Bu konunun öznesi ise interneti en fazla ve en etkili şekilde kullanan gençlerdir. Onlar, dijital dünyayla entegre oldukça çevreleriyle etkileşimlerini asgari düzeye indirgeyebilmektedirler (İnce-Yılmaz, 2020; Çelik, 2017; Şahin-Yağcı, 2017). Bu durum kimliklerini şekillendiren din, ahlâk ve değerlere yönelik tutumlarını da etkileyebilmektedir (Güneş, 2018; Koç, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında DergiPark sisteminde dijital medyanın gençlerin değer algılarına olan etkisini konu edinen çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Gençlerin dijital medyayı dini amaçlardan ziyade iletişimde kalmak için kullandıkları, dijital medyada maruz kaldıkları içeriklerin sevgi, saygı, tahammül, hoşgörü, mahremiyet gibi değer algılarını etkilediği varsayımı alanyazındaki bulgularla karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

Söz konusu yıllarda yapılan çalışmalarda gençlik, din, değer ve dijital medya ilişkisinde hangi konular irdelenmiştir?

Araştırmalara göre gençlerin değer yönelimlerinde dijital medya kullanımının pozitif ya da negatif bir etkisi söz konusu mudur?

## 1. Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'deki akademik dergi yayıncılığında açık erişim sistemi olan DergiPark'ta 2010-2020 yılları arasında "dijital medyada gençlik, din ve değer" konularında yürütülen çalışmalar literatür taramasına tabi tutulmuştur. Mevcut veriler benzerlik ve farklılıklarına göre oluşturulan temalar altında toplanarak incelenmiştir. Makalelerin bazısı hem din hem değer konusunu incelemiştir. Bu makalelerin ait oldukları temanın belirlenmesinde odaklanılan problem, alt problemler ve hipotezler göz önünde bulundurulmuştur.

Din, değer ve gençlik konusu 20. yüzyıldan itibaren sosyal bilimler alanında tartışılan temel konulardan birini oluşturmaktadır. 21. yüzyılın "bilişim çağı" olarak adlandırılmasıyla bu araştırmalara dijital medya da eklenmiştir. DergiPark sistemi üzerinde "dijital medya, değer, din, gençlik" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda makalelerin amaçları ve araştırma yöntemleri incelenmiş konu ile alakalı toplamda 26 makaleye ulaşılmıştır. 26 çalışmanın tamamı yapılan inceleme neticesinde konuları itibarıyla iki tema altında toplanmıştır. Bu temalardan ilki gençlik, din ve dijital medya kullanımı; ikincisi gençlik, değer ve dijital medyadır.

Alanyazında Batı'da dinin dijital ortamda görünürlüğüne dair yürütülen çalışmalar örnek alınarak "sosyal medya dindarlığı (Oyman, 2016), sanal cemaatler (Rheingold, 1987), çevrimiçi din- çevrim dışı din (Campbell, 2012), gösterişçi dindarlık (Okumuş, 2006)" gibi yeni kavramların doğduğu teorik bir zemin oluşturulmuştur (Haberli, 2020; Furat, 2019). Zamanla saha çalışmalarında kullanılmak üzere dijital medya kullanımı, dijital medyaya güven, bilgi okuryazarlığı, dijital medya bağımlılığı, dindarlık ve değer ölçekleri uyarlanmış ve geliştirilmiştir.

## 2. Bulgular ve Yorum

Bulgular "gençlik, din ve dijital medya" ve "gençlik, değerler ve dijital medya" olarak iki tema altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

### 2.1. Gençlik, Din ve Dijital Medya

Çalışmanın gençlik, din ve dijital medya teması altında ele alınan on makale medya kullanımının gençlerin din algılarına etkisi ile bilgi okuryazarlığı konularını incelemektedir. Araştırmaların tamamı saha çalışmalarından oluşmaktadır.

**Dini bilginin dijital medyada yer almasına yönelik tutumlar:** Konuya yönelik çalışmalara bakıldığında, Vardı (2012) 18-34 yaş aralığında 244 kişinin dini içerikli internet kullanımına dair yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler sonucunda katılımcıların internet ortamında sunulan dini içerik ve hizmetlere yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dini öğrenme ve öğretme gibi saiklerle interneti dini amaçlı kullanımlarının giderek arttığı belirtilmiştir. Makalede dini bilgi ve hizmetlere uzlaşmada kolaylık sağlayan dijital medyanın aynı zamanda kontrol mekanizmasının sağlıklı işlememesinden kaynaklanan dini bilgi eksikliği ve yanlışlıklarına dikkat çekilmiştir. Öyle ki aynı örneklem grubu ile bu çalışmanın devamı niteliğinde düşünölebilecek sanal âlemde yer alan dinî bilgilerin güvenilirliğine dair saha çalışması yürütölmüştür. Katılımcıların %62,7'sinin internet ortamındaki dini bilgileri güvenilir bulmadıkları ortaya çıkmıştır (Vardı, 2013, 84). Benzer sonuca ulaşan Oyman (2016)'ın 14-30 yaş aralığındaki gençlerden anket yöntemi ile topladığı bulgular da dikkate alındığında dijital medya aracılığıyla dini bilgi edinmenin önemli olduğu fikrine sahip olan gençlerin dini içerikli bilginin güvenilirliği söz konusu olduğunda aynı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Nitekim katılımcılar bu bilgileri Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve İlahiyat Fakölteleri gibi resmî kurumların web siteleri aracılığıyla teyit etme tutumu sergilemişlerdir (Vardı, 2013; Oyman, 2016). İslamiyet'in ilk emri olan "oku"manın bilmeye ve anlatmaya teşviki dini otoriteleri sanal âlemde görünürlük kazanmaya ve rehberlik fonksiyonunu sürdürmeye yönlendirmiştir. Amazon firmasının ölçüm şirketi Alexa verilerine göre DİB, Türkiye'nin en fazla ziyaret edilen 500 sitesi arasında 189. sıradadır. Listede yer alan tek dini bilgi ve kaynak edinme sitesidir (Alexa, 23.03.2021). Öte yandan İpek ve Tavukçuoğlu'nun (2020) çalışmasında belirttiği gibi dijital medyada DİB gibi geleneksel dini otoritelerin konumunu paylaşan bilgiyi üreten/türeten makro otoritelerin varlığı da söz konusudur. Bu da 7'den 70'e herkesin rahatlıkla konuşabildiği din konusunda bilgi kirliliğinin ve önyargıların önüne geçilebilmek için bilgiye erişim, anlama, yorumlama becerisiyle birlikte bilgi okuryazarlığı düzeyini geliştirmeyi gerektirmektedir. Aksi takdirde bilgi kirliliği ve bireyselcilik sorununun peyda olması kaçınılmazdır. Aşkın varlıkla ilişkinin bireysel alana taşınması (Cevzici, 1999) olarak ifade edilebilecek dinsel bireycilik "*inandığı gibi yaşamayıp yaşadığı gibi inanan*" Starbucks'tan aldığı kahveyi yudumlarken elindeki iphone ile dünyaya bağlanan "*anı yaşa*" felsefesini düştur edinen seköler gençlik profiline (Koç, 2017: Türkiye Geneli Gençlik Araştırması, 20.03.2021; Türkiye'de Gençlik, 25.08.2021) zemin sunabilmektedir.

**Dijital medyanın dini bilgi edinme için kullanımı:** Oyman'ın yanında Bodur ve Korkmaz (2017), Kuşçalı (2019) ve Yavuz'un (2020) araştırmaları ilahiyat ve İslami ilimler faköltelerinde eğitim hayatlarına devam eden öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeyleri ve amaçlarına odaklanmıştır. Bodur ve Korkmaz'ın çalışmasında "*dindarlık ile sosyal medya kullanımı arasında bir ilişki olduğuna dair hipotez doğrulanamamıştır*" (Bodur-Korkmaz, 2017, 330). Bununla birlikte erkeklerin kız öğrencilere göre daha fazla vakit geçirdikleri dijital medyanın (Bodur ve Korkmaz, 2017;



Karşı, 2019) temelde iletişimi sürdürmek ve eğlence için kullanıldığı bulgulanmıştır (Oyman, 2016; Kuşçalı, 2019; Yavuz, 2020). Ortaya çıkan bu tabloya binaen dijital medyanın bireyin var olan ihtiyacını en kısa ve tatmin edici şekilde doyurmanın aracı olduğu yani araştırmaların “kullanımlar ve doyumlar” yaklaşımını (Shao, 2009) desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmalar arasında Gürses ve İrk (2018) internet kullanımının gençlerin dini gelişmelerine etkisini kaleme almıştır. Gençlerin zaman kaybı ve dini vecibeleri yerine getirmekten alıkoymas gibi sebeplerle internet ile dinî inanç arasındaki ilişkiye olumlu bakmadıkları (Gürses ve İrk, 2018) ortaya çıkmıştır. Ayrıca Eken'in (2020) çalışmasında katılımcılar internet ortamında yer alan yanlış bilgilerin ve dini istismar eden materyallerin, Müslüman kimliğine yakışmayan olay ve haberlerin dini duyguları zedeleyebildiğini dile getirmişlerdir. Buna rağmen gençlerin giderek artan dijital medya kullanımında günaha girme, dinden çıkma korkusu, yanlış anlaşılma ve tepki alma endişesi taşımadan anonim olarak zihinlerini meşgul eden dini konularda araştırma ve irdeleme imkanlarının olmasının etkisi söz konusudur. Dijital medyanın gençler arasında dini amaçlı kullanımı genellikle fıkıh ve ilmihal konularıyla ahiret inancı, evrenin yaratılışı ve farklı dinler üzerine yoğunlaşmaktadır (İrk, 2015). Dolayısıyla bireylerin dijital medyayı değerlendirirken dayandıkları referanslar ile taşıdıkları dini kimliklerin onlara yüklediği rol, beklenti ve misyonun etkili olduğu söylenebilir.

Zamanın değişen şartlarında güncellenen gençlik olgusunu sosyal, bilişsel, duygusal ve fizyolojik yönleriyle tanımak onların arayışlarına sağlıklı cevap vermeye ve iletişim sürecinin başlatılmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü akıntıya karşı kürek çekmek yerine “tehdit veya imkân” alanına dönüşebilen bu araçlardan en iyi şekilde nasıl faydalanabileceğine cevap bulmak gerekmektedir. Bu bağlamda internetin gençler üzerindeki etkisini ele alan Turanalp'in (2016) çalışmasında yanlış ve zararlı bilgi, müstehcenlik ve mahremiyet ihlalleri, zaman ve ekonomik israf, bağımlılık sorunlarını ve bunların çözümü için atılabilecek adımlara değinilmiştir.

## **2.2. Gençlik, Değerler ve Dijital Medya**

Değerler, kişinin benlik algısını ve bireylerle ilişkilerini düzenleyen ve şekillendiren unsurlardır. Değerlerin kişinin hayatını şekillendirici ve yönlendirici etkisinin olması, din olgusuyla güçlü ve doğrudan bir bağlantısı olduğunu göstermektedir. Bu organik bağ bir değer taşıdığı anlamın kavranabilmesi için onun ne olduğunun ve ne olmadığına bilinmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte toplumdan topluma, çağdan çağa var olan değere yüklenen anlamlar değişebilmektedir. Toplumda başarı, hoşgörü, sevgi denildiğinde kastedilen ile anlaşılan aynı mıdır? Bir değişim ya da anlam kayması olmuş mudur? Medyanın küreselleşmeye vurgusu bireyleri temel ve kişiler arası ilişkileri düzenleyen değerler üzerine düşünmeye, mevcut sıralamada (hiyerarşide) sorgulamaya mecbur bırakmaktadır. Dijital medyadaki içeriklerin çözüm değil, problem üreten algı ve tutumlara yönelten yaklaşımları insan onuruna yakışır hayat, güzellik, sorumluluk, özgürlük, itidal, sevgi değerlerinde algılama bo-

zukluğuna yol açabilmektedir. Dolayısıyla anormalliği normal olarak benimseyen bireylerin yetişmesi, toplumun sahip olduğu ortak değer sistemini sarsabilmektedir.

Gençlik, değer ve dijital medya teması altında değerlendirilebilecek toplamda on altı makale tespit edilmiştir. Alanyazında farklı okul türlerindeki lise ve üniversite öğrencilerinin dijital medya kullanımı ile değer algıları üzerine farklı değişkenler ekseninde çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Değerleri söz konusu edilen çalışmaların bir kısmı belli bir değer üzerine odaklanırken (Özbolet, 2013; Macit, 2014; Önder-Coşkun, 2018; Arslan-Çaylak, 2018; Cıngı, 2018; Korkmaz- Mehmedoğlu, 2018; Vatan-daş, 2018; Karşı, 2019; Çınar, 2019; Ankaralı vd., 2019; Evyapar- Özbolet, 2020; Karşı-Aycan, 2020; Kocagöz vd., 2020) bir kısmı da birbiriyle bağlantısı olan bir değerler grubunu (Doğan, 2018; Meydan vd., 2019, İnan Kılıç, 2020) temel almıştır. Çalışmalar-dan elde edilen sonuçlar şöyledir:

**Dijital medyanın değer algısına etkisi:** Meydan vd. yaptığı çalışmada sosyal medya kullanımlarının gençlerin aile, hayatın anlamı ve geleceğe hazırlıkla ilgili değerlerine etkisi incelenmiştir. Sosyal medyada geçirilen sürenin bireylerin sosyal medyaya güven, hayatı anlamlandırma ve geleceğe kendilerini hazırlama değerlerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır (Meydan vd., 2019). Sosyal medya kullanım amacı ve süresi ile değer arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışma İnan Kılıç'a aittir. Bu çalışmanın cevap aradığı sorulardan biri sosyal medya kullanım amacı ve süresinin gençlerin manevi-insani değerler eğilimlerini farklılaştırıp farklılaş-tırmadığıdır (İnan Kılıç, 2020). Çalışmanın sonucunda sosyal medya kullanım amacı ve süresi ile insani-manevi değerler eğilimi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgulanmıştır (İnan Kılıç, 2020). Bu iki çalışmada ortaya çıkan anlamlı ve anlamsız farklılaşma örneklem grubunun farklı illerden oluşması (Zonguldak, Sinop), araştırmaya konu edinilen değer gruplarının birbiriyle aynı olmamasıyla açıklanabilir. Farklı eğitim kurum ve kademelerindeki öğrencilerin dijital medya kullanımlarının değer algısına etkisini sorgulayan bu tarz çalışmalarda (Ankaralı vd., 2019; Çınar, 2019; Meydan vd., 2019; İnan Kılıç, 2020) okullarda verilen eğitim kalitesi, okulların toplumdaki itibarları, sundukları imkanlar ve okul programlarında yer alan din eğitimi ile alakalı derslerin yoğunluğu ortaya çıkan tabloyu şekillendiren unsurlardır denilebilir.

**Sevgi:** Merhamet, hoşgörü, şefkat gibi değerlere kaynaklık eden sevgi dijital medyada en çok kullanılan değerdir. Instagram paylaşımlarının top trend ifadesi sevgidir (We Are Social and Hootsuite, 20.03.2021). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin sevgiye dair paylaşımlarının incelendiği Önder ve Coşkun'un çalışmasında anne-baba sevgisi, kardeş sevgisi, sporseverlik, vatanseverlik, hayvanseverlik, peygamber sevgisi ele alınan alt kategorileri oluşturmaktadır (Önder-Coşkun, 2018). Özellikle Peygamber sevgisine dair paylaşımların temelinde "beğenilmesi veya paylaşılması" gibi koşula dayalı bir faktörün yer alması öğrencilerin tutumlarını etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir (Önder-Coşkun, 2018, 101). Gençlerin paylaşımlarında takdir edilme, beğenilme ve onaylanma duygularının rol oynaması dijital medyanın duygusal tepkiler üzerine inşa edilmiş yapısına işaret etmektedir. Dolayısıyla dijital

medyanın kişiyi hiç düşünmeden harekete geçirebilen dinsel duygularını tetikleyen paylaşımlar kutuplaşmaya ve fanatikleşmeye yol açabilmektedir. Bundan dolayı sevgi değerinin zıttını temsil eden ve toplumdaki birçok problemin kaynağı olan nefretin sanal âlemdaki yansıması *siber zorbalık* (Belsey, 2004) ve İslam'a hedef alan yönü İslamofobik söylem üzerine odaklanan çalışmalar da yürütülmüştür.

Nefret söylemi insanların algılarına müdahale ederek farklı düşünce, kültür, inanç mensubu kişi ve grupların hor görülmesine, dışlanmasına ve değersizleştirilmesine yönelik saldırı biçimi olarak tanımlanabilir. Microsoft'un "Dijital Nezaket Araştırması"na göre ülkemizde üç kişiden biri siber zorbalığa maruz kalmaktadır (Microsoft, 23.03.2021). Çalışmalarda cinsiyet, yaş ve dindarlık düzeyleri, problemleri kullananı etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Cıngı, 2018; Korkmaz-Mehmedoğlu, 2018). Özellikle Korkmaz ve Mehmedoğlu'nun araştırmasında "16-23 yaş grubunda" problemleri internet kullanımının en yüksek olduğu ve dindarlık düzeyi ile negatif yönde anlamlı ilişkisinin (Korkmaz ve Mehmedoğlu, 2018, 51) bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum dinî inanç ve kimliğin bireyin diğerkâmlık, empati, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine bağlılık düzeylerine olumlu yönde pozitif katkı sağlamasıyla açıklanabilir.

Problemleri internet kullanımı altında ele alınan ötekileştirme, ayrılma ve ayrıştırma ekseninde kendini her açıdan üstün görme tasavvuruyla merhamet ve hoşgörüdeki zafiyetin, dejenerasyonun sonucudur denilebilir. Sosyal medyada ötekileştirme dar çerçevede, kısa zamanda sınırlı veri ve genellikle dış görünüme göre kategorize etme ve etiketleme eğilimidir. Ötekileştirmeyi konu edinen Özbolat (2013), Macit (2014), Vatandaş (2018) ve Özbolat- Evyapar'ın (2020) çalışmaları Facebook ve etkileşimli sözlüklerde toplumun bir kesimi tarafından olumsuz algı ve tutumların hedefi yapılan İmam-Hatip liselerine ve bu okulun mezunlarına odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda İmam-Hatip kavramı ile ilişkilendirilen metaforlar, değerler ve eylem tipleri nelerdir sorusuna cevap aranmıştır. Özbolat'ın (2013) araştırması "İhlsözlük" diye adlandırılan etkileşimli sözlük ortamında "İmam-Hatipli dindar gençlik" kavramının özeleştirisini sunarken Macit (2014) ve Özbolat-Evyapar (2020) bu kimliği taşıyan bireylerin çeşitli kategoriler altında maruz kaldığı negatif ve dışlayıcı tutumlara dikkat çekmişlerdir. Vatandaş'ın (2018) araştırmasında ise kendilerini "dindar" ya da "Kemalist" olarak nitelendiren bireylerin birbirlerini ötekileştirdikleri saptanmıştır (Vatandaş, 2018, 430). Dijitalleşmeyle benliği şekillendiren bireyselcilik ve öznelleşme gibi sorgulamaya, eleştiriye ve dönüşüme alan açan yeni faktörler ve unsurlar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla internet, benlik ve benliğin sahip olduğu din ve değer algılarının gelişiminde rol oynayan bir faktördür demek yanlış olmayacaktır (Lövheim, 2004).

Ötekileştirme algısı ayrıca çocuk ve gençlerin hobi ve ilgi alanlarından biri olan dijital oyunlarda karşılaşılan bir unsurdur. Dijital oyunların ötekileştirme mecrasına dönmesi karşısında Gençlik ve Spor Bakanlığı toplumsal duyarlılık oluşturmak adına 2016 yılında İslamofobik unsurlar içeren 19 oyuna dair rapor yayınlamıştır (Bilgisayar Oyunlarında İslamofobi, 20.03.2021). Bu oyunların altına yapılan yorumları analiz

eden Cıngı, “şiddet yanlısı ve öldürmekten zevk alan Müslüman” profili oluştuğunu saptamıştır (Cıngı, 2018, 66). İnsan onurunu zedeleyen, benlik saygısını azaltan bu nefret tutumu sosyal uyum ve birlikte yaşama kültürünün gelişiminin önündeki aşılması gereken engellerden biri olarak durmaktadır.

**Mahremiyet:** Dijitalleşmeyle birlikte artan tüketim kültürü kendisini dini alanda da göstererek dini sembol, simge ve göstergeleri ticari değeri olan metalara dönüştürmüştür (Demirzen, 2010; Sungur, 2014; İnce, 2018). Nitekim mahremiyet alanına giren örtünme ya da giyim tarzında gözle görülür bir değişim dikkat çekmektedir. Mahremiyetin dijital medyada yaşadığı dönüşümde neyin, hangi platformda hangi düzeyde paylaşılacağı, kimlerin bu içeriye erişim izni olacağı hususları rol oynayabilmektedir. Çünkü bu paylaşımlarla belli yaşam tarzları empoze edilebilmekte merak duygusu cazip hale getirilebilmektedir. Mahremiyet, dindarlık ve dijital medya ilişkine ele alan Arslan ve Çaylak (2018), Kocagöz vd. (2020), Karşlı ve Aycan'ın (2020) çalışmalarında dindarlık düzeyi yüksek bireylerin paylaşımlarında daha tedbirli ve dikkatli davrandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Müslüman kadınlar ile erkeklerin dijital medyada yaptıkları paylaşımların farklı yorumlandığı, genç Müslümanların çağın şartlarını kimliklerine entegre ettikleri ve dinin araçsallaştırdığı dile getirilmiştir (Arslan- Çaylak, 2018; Kocagöz vd., 2020; Karşlı- Aycan, 2020). Özellikle Kocagöz vd.'nin dindarlık ile mahremiyet arasında bulguladığı “zayıf korelasyon” (Kocagöz vd., 2020, 92) daha detaylı tartışılması ve araştırılması gereken bir husustur.

Dünya genelinde 16-64 yaş aralığındaki bireylerin kişisel verilerin kötüye kullanımını önemsenme oranı %33,1 iken Türkiye’de oran %29,3’tür. Dolayısıyla ülkemizin kişisel verileri kötüye kullanma konusunu en az önemseyen ülkelerden biri olması (We are social and Hootsuite, 20.03.2021) mahremiyet konusunda bilinçlenmeye ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca 2013’de Bitdefender tarafından dünya genelinde 19 bin ebeveynle yürütülen araştırmaya göre internet ortamında pornografik sitelere ulaşma yaşı altıya düşmüştür (Bitdefender, 20.03.2021). Bunun yansıması ülkemizin internet akışında 49. sırada yer alan pornografik içerikli siteye yapılan yoğun ziyarette görülebilmektedir (Alexa, 23.03.2021). Merak duygusunun gayrimeşru yollarla sağlıksız bir şekilde doyurulması cinsiyet rollerini, kadın-erkek ilişkisini ve toplumsal ahlâkı tehdit etmektedir. Bu sağlıksız durum aynı zamanda aşırılığın başka bir boyutu olan başkalarının fotoğraflarına gereğinden fazla odaklanma olarak ifade edebileceğimiz “photolurking” denilen e-hastalığa da davetiye çıkarabilmektedir.

**Bağımlılık:** Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) araştırmasına göre 2020 yılında 16-74 yaş aralığındaki bireylerin internet kullanım oranları %75,3’ten, %79’a ulaşmıştır (TÜİK, 2020). 16-24 yaş arası gençlerin 2019 yılı internet kullanma oranı ise %92,4’tür (TÜİK, 2019). Günün yaklaşık dörtte birini (CNN, 19.02.2021) dijital medyada geçiren genç nüfusun neredeyse tamamı gelişim döneminin getirdiği tereddüt, bunalım, sorumluluk ve duyarlılığı adeta körelten bağımsızlık ve özgürlük isteğiyle yeni bağımlılıklara koşmaktadır. Aile içi tartışmaların temel sebeplerinden biri olan internet, gençlerin %62,8’i (5021 kişi) için “olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır” (Türkiye

Geneli Gençlik Araştırması, 20.03.2021). Altında çeşitli sebeplerin yattığı aşırılığın getirdiği fomo, nomofobi, photolurking gibi saplantılı davranışları içeren bağımlılık sadece internetin farklı hizmetlerinden uzak kalma düşüncesinin bile bireylerde yoksunluğa, öfkeye, kaygıya ve mutsuzluğa yol açması olarak tanımlanabilir. Bu bağımlılık çocuk ihmal (Sabah, 14.12.2019) ve istismarlarından ölümlere (cinayet, intihar) yol açacak geniş bir boyuta ulaşmıştır (Habertürk, 20.01.2015; The Sydney Morning Herald, 31.03.2010).

Bağımlılık problemini ele alan Karslı (2019) üniversite öğrencilerinin bağımlılık düzeyleri ve dindarlık ilişkisini, Ankaralı vd. (2019) Anadolu İHL öğrencilerinin başarı düzeylerine bağımlılık seviyelerinin etkisini, Çınar (2019) ise lise öğrencilerindeki içki, sigara internet gibi bağımlılık tutumlarının değer algılarına ve yabancılaşma olgusuna tesirini konu edinmiştir. Doğan'ın lise öğrencilerinin bağımlılık tutumlarının değer yönelimleri üzerine kaleme aldığı çalışmasında değerlerin görecelik özelliğini (Rokeach, 1973) destekler şekilde cinsiyete bağlı farklılaşma bulgulanmıştır. "Güç, haz ve uyarılım" değerleri söz konusunda olduğunda bağımlılık puanlarını yükselten pozitif, insani değerler söz konusu olduğunda ise negatif yönlü bir eğilim tespit edilmiştir (Doğan, 2018, 263, 282). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin bağımlılık tutumlarını çeşitli değişkenler açısından ele alan bu makaleler dini şuur ve değer algısı düzeyi ile internet bağımlılığı arasında ters ilişki olduğunu göstermiştir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Din ve dinin beslediği değerler ile birlikte bilişim çağının getirisi olan teknoloji ve internetin sunduğu olanaklar toplumsal yapının şekillenmesinde göz ardı edilemeyecek bir role sahip olmuştur. Öyle ki, toplumların geleceğini inşa eden gençlerin din, değer ve dijital medya ile ilişkisini farklı boyutlarıyla inceleyen yazın gün geçtikçe genişlemektedir.

Eğitim ve eğlenceyi bir araya getiren teknolojik araçların denetim problemi, güvenlik riskleri ve yanlış bilgilenmenin yol açabileceği hatalı öğrenmelerin yanında pornografi, şiddet ve kötü alışkanlıkların normalleştirildiği imge ve reklamlara maruz kalınabilmesi psikolojik, sosyal, bilhassa dini ve ahlaki birçok probleme sebep olabilmektedir. Gelişmeler bedeninin rahatına odaklanan ama ruhu ve beyni rahatsız eden olgular meydana getirebilmektedir. Nitekim her gün hem basılı hem de görsel işitsel medyaya yansıyan maddi ve manevi rahatsızlıklara sebep olan maddelerin kullanımının artması ve meşru görülmesi, tartışmalara neden olan cinsel yönelim ve kimliklendirme, şiddet, ötekileştirme, bölücülük gibi haberler değerlerde medyana gelen dejenerasyonun göstergesidir. Bu açıdan din, değer ve dijital medya ile gençlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların dini amaçlı dijital medya kullanımı, dijital medya kullanımının değerlere ve değer yönelimine etkisi ve din-değer algısında doğurduğu problemler şeklinde değerlendirilebilir. Bu konuların tamamı literatür taraması ve söylem/içerik analiziyle birlikte anket, ölçek ve mülakat tekniklerini içeren nicel yöntemlerden faydalanılarak incelenmiştir. Ülke genelinde değerler çalışmalarında Schwartz'ın değer ölçeği (Mehmedoğlu,

2006), bağımlılık söz konusu olduğunda Young bağımlılık ölçeği çoğunluk tarafından tercih edilmiştir. Makalelerin ortaya koyduğu sonuçlar ise genelde dijital medyanın dini bilgi edinmeden ziyade iletişim kurmak ve sosyalleşmek için kullanıldığını göstermekle birlikte, dijital medya kullanımı ile dindarlık düzeyi arasındaki negatif eğilimli ilişkinin yabancılaşma ve sorunlu değer algısı karşısında sağlıklı ve gelişim düzeyine uygun din eğitiminin bireylere ayakları yere daha sağlam basan ve tedbirli bir yaklaşım sergilemesi noktasında görev ve bilinç kazandırdığını ortaya koymaktadır. Çünkü insanın hayatını şekillendiren kaynağını inançtan alan değerler davranışlara tesir etmektedir.

Yapılan araştırmaların bulguları çerçevesinde bilgiye ulaşımı kolaylaştırırken, sınırları ortadan kaldıran teknolojik gelişme ve globalleşmenin gençlerde ruhsal gerilim ve benlik arayışlarını daha da karmaşık hale getirebildiği anlaşılmaktadır. Gençlerin dijital medyada karşılaştıkları yaşam tarzlarını göz önünde bulundurarak kıyaslama yaptıkları ve ikilemler yaşadıkları söylenebilir. Gördüklerini ve öğrendiklerini kendince yorumlayarak içselleştirebilmektedirler. Cevap bulamayan içsel çelişkiler, özentî kültürü kendinden ve sahip olduğu değerlerden uzaklaşmaya sebep olabilmektedir. Hayalini kurduğu hayat tarzını sınırlandıran her türlü otoriteye baş kaldırmanın zeminindeki “özgürlük” algısı, yabancılaşmayla birlikte gençlerde ilk etapta “Ben de onlar gibiyim!”e, bir süre sonra “Aslında birbirimize benziyoruz!”a dönüşebilmektedir. Alternatif üzerinden girilen kendini inşa sürecinde açık veya örtük belli bir dini kimlik veya değere yönelik nefret söylemleri ve fobik yorumlar tesirinde okuduğunu, gördüğünü ve dinlediğini değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla duygusal tepkiler üzerine inşa edilen yapıyla dijital medya kaçınılmaz olarak kutuplaşmaya ve fanatikleşmeye yol açabilmektedir. Bu noktada yaşanan değişimler kapsamında öğretim programları gözden geçirilerek din eğitimi temelinde değer eğitime eşlik eden duygu eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca mahremiyet algısını da dönüştüren dijital medyanın sebep olabileceği problemlerin önüne geçebilmek için gençleri bilinçlendirecek mahremiyet ve ahlâk eğitimi çalışmalarına odaklanılması gerekmektedir.

Dijital ortamlarda herkesin yorum yapma ve görüş beyan etme imkânının bulunması uzakları yakınlaştırırken bilginin alındığı kaynağa yönelik otantiklik ve güven sorunlarını gündeme taşımaktadır. Farklı kaynaklardan hızlı, değişime açık olarak aktarılan bilginin üst sınırın olmaması aynı oranda bilgi kirliliği tehlikesini doğurmaktadır. Dijital medya ortamında edinilen hatalı bilgilerin neticesinde dini vecibeler ve itikadi konularda ciddi problemlerle karşılaşabilmektedir. Ayrıca “özgürlük alanı” dijital medya önyargılardan arınık diyalog sürecine imkân tanımakla birlikte farklılıkların kaybolmaması adına bazı referans noktalarının altını çizerek radikal dediğimiz unsur ve düşüncelerin ağırlık kazanmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla dijitalleşmeyle yaygınlaşan bağımsız, bireysel öğrenme ve bilgi edinme, bu süreçte sorumluluğunun farkında olan ve sorumluluğunun gereklerini yerine getirme kabiliyetleriyle donanmış birey yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bilgiyi elde etme, anlama, yorumlama, geliştirme ve paylaşma noktasında bilinçli bir gençlik

profili için Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) derslerinde ve öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim programlarında üst düzey düşünme becerileri kazandıracak içeriklere, medya ve bilgi okuryazarlığı konularını yer verilmesi çözüme yönelik atılabilecek adımlardan biridir (Furat, 2015; Furat, 2019; İpek-Tavukçuoğlu, 2020). Bu becerilerin bir getirisi de internet bağımlılığı sorununun ortadan kalkmasına yardımcı olmasıdır.

Dijital medya araçlarının değer eğitiminde bir fırsata dönüşmesi izleme ve denetim mekanizmasının iyi çalışmasının yanında bütün paydaşlarının konuyla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmasıyla mümkündür. Ancak sorumluluk kullanıcı konumundaki bireylerdedir. Toplumu bireyler, toplumun inanç ve değerleri de bireyleri şekillendirmektedir. Sağlıklı toplumun korunması ve devam ettirilmesi çağın getirilerini yakalayabilecek becerilerle kendini donatabilmenin yanında barışçıl bir ortamda özünü kaybetmeden düşüncelerini ve tepkilerini dile getirip kimliğini ve değerlerini sunabilen gençler yetiştirecek ülkenin iç dinamiklerinden güç alan eğitim özelde din eğitimi programlarından geçmektedir.

### Kaynakça

- Alexa. "Top Sites in Turkey". Erişim 23.3.2021. <https://www.alexacom/topsites/countries;7/TR>  
[https://www.alexacom/siteinfo/diyanet.gov.tr#card\\_topkeywords;](https://www.alexacom/siteinfo/diyanet.gov.tr#card_topkeywords;)  
<https://www.alexacom/siteinfo/qiqitv.info>
- Arslan, Ali- Çaylak, Melek. "Tesettür Giyimi Etkileyen Tüketim Kültürü Faktörleri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma". *Akademik İncelemeler Dergisi* 13/1 (Nisan 2018), 41-70.  
<https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.396263>
- Ankaralı, Handan - Ünal, Erkam - İpekçi, Muhammed Ali - Tazim, Ömer Faruk - Türk, Ömer Tark - Atasoy, Halil - Yıldız, Ömer Faruk - Araç, Hamza - Aydın, İshak - Karaman, Muhammet İhsan - Yelek, Mahmut. "Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyi, Başarı ile İlişkisi ve Bağımlılık Üzerine Etkili Faktörler". *Kalemname* 4/8 (December 2019), 301-333.
- Belsey, Bill. "Cyberbullying". Erişim 20.03.2021. <http://www.cyberbullying.ca>
- Bitdefender, "Kids and Online Threats". Erişim 20.03.2021. <https://www.bitdefender.com/media/materials/white-papers/en/Bitdefender-CaseStudy-Kids.pdf>
- Bodur, Hüsnü - Korkmaz, Sezai. "İlahiyat Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanımı ve Dindarlık İlişkisi". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (December 2017), 329-335.
- Campbell, H. "Understanding the Relationship between Religion Online and Offline in a Networked Society". *Journal of the American Academy of Religion* 80/1 (2012), 64-93.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.
- Cıngı, Mustafa. "Dijital Oyunseverlerin İslamofobi İçerikli Oyunlara Bakışı". *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* 1/1 (Haziran 2018), 49-72.
- CNN Türk. "Türkiye'de her gün bir kişi 8 saatini internette geçiriyor! İşte en çok kullanılan uygulamalar" (19.02.2021). <https://www.cnnturk.com/teknoloji/turkiyede-her-gun-1-kisi-8-saatini-internette-geciriyor-iste-en-cok-kullanilan-uygulamalar?page=4>.
- Çelik, Merve. "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Kültür Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". *İstanbul Ticaret Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi*. Erişim 20.04.2021. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/handle/11467/1594>

- Çınar, Fatih. "Gençlik Değerler ve Bağımlılık Profili Üzerine Bir Araştırma". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 43 (Aralık 2019), 164-186.
- Doğan, Mebrure. "Ergenlerin Değer Yönelimleri ve Değer Yönelimlerinin İnternet Bağımlılığıyla İlişkinin İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 5/10 (Aralık 2018), 263-285. <https://doi.org/10.20860/ijoses.475240>
- Eken, Metin. "Modern Görsel Kültürde M Nesli'nin Online İnanç Pratikleri". *Bilimname* 43 (Kasım 2020), 31-71. <https://doi.org/10.28949/bilimname.762744>
- Evyapar, Mehmet Ertuğrul - Özboilat, Abdullah. "Ötekileştirilen Dindar Gençlik: 'İmam Hatipler Kapatılsın' Facebook Grubu Örneği". *İlahiyat Akademi* 12 (Aralık 2020), 75-96.
- Furat, Ayşe Zişan. "Medya ve Din: Din Eğitimi Açısından İmkân mı, Tehdit mi?". *Dijitalleşen Din (Medya ve Din 2)*. Ed. Mete Çamdereli- Betül Önay Doğan- Nihal Kocabay Şener. 325-363. İstanbul: Köprü Kitapları, 2015.
- Furat, A. Z. "Din Eğitimi Ekseninde Türkiye'de Medya ve Din Araştırmaları". *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* 2/1 (2019), 29-51.
- Gürses, İbrahim- İrk, Esra. "İnternet Kullanımı ve Ergenlerin Dini Gelişimleri Üzerine Bir Araştırma". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/1 (2018), 109-135.
- Haberli, Mehmet. "Dijital din Araştırmalarında Konu ve Yaklaşımlar". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 9/2 (2020), 879-902.
- Habertürk. "İnternet kafede öldü" (20.1.2015). <https://www.haberturk.com/ekonomi/teknoloji/haber/1032639-internet-kafede-olum>
- İrk, Esra. *İnternet Kullanımının Ergenlerin Dini Gelişimine Etkisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- İnan Kılıç, Ayşe. "Lise Öğrencilerinin Manevi- İnsani Değerler Eğilimi". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 24/2 (Aralık 2020), 807-831. <https://doi.org/10.18505/cuid.765415>
- İnce Mustafa- Yılmaz, Mesut. "Ergenlik Çağındaki Çocukların Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıklarının Yalnızlaşmaya Etkisi." *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi* 8/2 (Eylül 2020), 1111-1144.
- İpek, Fatih - Tavukçuoğlu, Mustafa. "Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49/49 (June 2020), 259-302.
- Karşlı, Necmi. "Gençlerde İnternet Bağımlılığı ve Dindarlık İlişkisi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 46 (Haziran 2019), 225-260. <https://doi.org/10.17120/omuidf.526893>
- Karşlı, Bahset - Aycan, Sezen. "Instagram ve Mahremiyet: Dindar Muhafazakâr Kadınların Paylaşımları Örneği". *Turkish Academic Research Review* 5/2 (Haziran 2020), 245-266. <https://doi.org/10.30622/tarr.725695>
- Kocagöz, Elif - Göksu, Nusret - Bakan, İsmail - Karakuş, Fatma Nur. "Mahremiyet ve Dindarlık Perspektifinden Sosyal Medya Platformlarında Görsel Paylaşımının İncelenmesi: KSÜ Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10/1 (Haziran 2020), 83-101.
- Korkmaz, Sezai - Mehmedoğlu, Ali Ulvi. "Dindarlık, Siber Zorbalık ve Problemler İnternet Kullanımını İlişkinine Dair Nicel Bir Araştırma". *Dini Araştırmalar* 21/53 (Haziran 2018), 35-54. <https://doi.org/10.15745/da.433507>
- Kuşçalı, Ali. "İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Motivasyonlarının İncelenmesi". *Simetrik İletişim Araştırmaları Dergisi* 1/2 (July 2019), 100-110.
- Lövheim, Mia. "Young People, Religious Identity and the Internet". *Religion Online: Finding Faith on the Internet*. ed. Lorne L. Dawson - Douglas E. Cowan. 59-73. London: Routledge, 2004.



- Macit, Mustafa. "Sosyal Medyada "İmam Hatipli" Temsilleri: Kolektif Bir Kimlik Söylemindeki Sosyal-Bilişsel İzdüşümler". *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 51 (2014), 379-394.
- Mak Danışmanlık ve Yeditepe Üniversitesi. "Türkiye Geneli Gençlik Araştırması 2020". Erişim 20.03.2021. <https://www.makdanismanlik.org/mak-danismanlik-genclik-arastirmasi/>
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer ile İlişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30/1 (2006), 133-167.
- Meydan, Hasan - Aybey, Salih - Dikmen, Fatmanur - Dikmen, Mustafa. "Sosyal Medya ve Gençlik Değerleri: Zonguldak'ta Liselerde Öğrenim Gören Gençler Üzerine Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 7 (Haziran 2019), 125-143.
- Microsoft. "Digital Civility Index Reports 2021". Erişim 23.03.2021. [https://www.microsoft.com/en-s/digitalskills/digitalcivility?activetab=dc\\_i\\_reports:primaryr4](https://www.microsoft.com/en-s/digitalskills/digitalcivility?activetab=dc_i_reports:primaryr4), <https://query.prod.cms.rt.microsoft.com/cms/api/am/binary/RE4MJEF>
- Okumuş, Ejder. "Gösterişçi Dindarlık". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 6/3 (2006), 17-35.
- Oyman, Nihat. "Sosyal Medya Dindarlığı". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 28 (December 2016), 125-167.
- Önder, Selçuk- Coşkun, Sevgi. "Sakarya Ölçeğinde 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada Sevgi Değerini Yansıtan Paylaşımları Üzerine Nitel Bir Araştırma". *Journal of Political Administration and Local Studies* 1/2 (Ekim 2018), 93-111.
- Özbolat, Abdullah. "İhlsözlük'te Dindar Gençliğin Özneleşmesi: İmam Hatipli, Ahlaklı ve Entelektüel". *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 3/2 (Haziran 2014), 51-72.
- Rheingold, Howard. "Virtual Communities: Exchanging Ideas through Computer Bulletin Boards". *Whole Earth Review*. Erişim 31.3.2021. <https://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/293>
- Rokeach, M. The Nature of Human Values. New York: The Free Press, 1973.
- Sabah. "Henüz 3.5 yaşında ama İngilizce konuşuyor... Ailesi şoke oldu" (14.12.2019). <https://www.sabah.com.tr/yasam/2019/12/14/henuz-35-yasinda-ama-ingilizce-konusuyor-ayilesi-socket-oldu>.
- SEKAM, Sosyal Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi. "Türkiye'de Gençlik Gençliğin Özellikleri, Sorunları, Kimlikleri ve Beklentileri". Erişim 25.08.2021. <http://sekam.com.tr/images/resimler/468b1dd1.pdf>
- Shao, Guosong. "Understanding the Appeal of User- Generated Media: A Uses and Gratification Perspective". *Internet Research* 19/1 (2009), 7-25. <http://dx.doi.org/10.1108/10662240910927795>
- Sungur, Erol. "Postmodern Tüketim Kültürü ve Değişen Müslüman Kimliği". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/5 (Aralık 2014), 131-165.
- Şahin, Cengiz -Yağcı, Mustafa. "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği- Yetişkin Formu: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/1 (2017), 523-538.
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. "Bilgisayar Oyunlarında İslamofobi". Erişim 20.03.2021. [https://yayinlar.gsb.gov.tr/public/online/0071\\_OyunlardaIslamofobiTR/files/assets/basic-html/page11.html](https://yayinlar.gsb.gov.tr/public/online/0071_OyunlardaIslamofobiTR/files/assets/basic-html/page11.html)
- The Sydney Morning Herald, "Internet addicts guilty of starving baby to death" (31.05.2010). <https://www.smh.com.au/technology/internet-addicts-guilty-of-starving-baby-to-death-20100531-woeu.html>.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020". Erişim: 23.03.2021. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)

- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. "İstatistiklerle Gençlik, 2019". Erişim 23.03.2021.  
<https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33731>
- Turanalp, Muhammed Fatih. "İnternetin Ergenlere Olumsuz Etkileri Üzerine Din Eğitimi Temelli Bir Yaklaşım". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 16/1 (Nisan 2016), 111-132.
- Vardı, Recep. "İnternet Kullanıcılarının Dini İçerikli Kullanım Alışkanlıkları". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 28/28 (Aralık 2012), 101-138.
- Vardı, Recep. "İnternette Yer Alan Dini İçerikli Bilginin Güvenilirliği". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3/3 (Temmuz 2013), 79-87.
- Vatandaş, Saniye. "Farklı İdeolojik Kimlikler Açısından Sosyal Medyanın Anlam ve Önemi". *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı* 29 (2018), 414-434.  
<http://dx.doi.org/10.31123/akil.454219>
- We Are Social and Hootsuite, "Digital in 2021". Erişim 20.03.2021 <https://wearesocial.com/digital-2021>.
- Yavuz, Sefer. "Sosyal Medya Kullanım Amaçları Üzerine Bir Araştırma: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Örneği". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/17 (Haziran 2020), 99-132.



## İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki

İrfan Erdoğan

Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi (ROR ID: 013s3zh21)

Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Research Assist. PhD., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology,

Department of Religious Education

Konya/Turkey

irfanerdogan87@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2452-1252

### The Relation Between Theology Students' Attitude Towards Teaching Profession and The Occupational Anxiety Levels

#### Abstract

Theology faculties serve as teacher training institutions that train Religious Culture and Ethics teachers to work in primary and secondary schools, and vocational course teachers to work in Imam-Hatip high schools. The success of teacher candidates in teaching as a professional occupation that requires certain knowledge, skills, and attitudes depends on having the necessary equipment and qualifications. The aim of this study is to determine the attitudes of theology students towards to teaching profession and their occupational anxiety levels; and to understand the relationship between the attitudes of theology students towards teaching profession and their occupational anxiety levels. To achieve this goal, explanatory research design was adopted as a correlational research design. The research group consists of 413 students studying at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology in the spring semester of the 2018-2019 academic year. "The Profession of Teaching Attitude Scale" and "Occupational Anxiety Scale" were used as data collection tools. SPSS (version 21.0) statistical package software was used to analyse the data obtained in the study, and firstly, the mean and standard deviation values were calculated in the sub-dimensions that consist of the professional attitude and occupational anxiety level. Then, the Pearson correlation coefficient was calculated to examine the relationship between the attitude towards the teaching profession and the level of professional anxiety. In addition, the coefficient of determination was calculated to examine the total variance explained. According to the findings obtained within the scope of the study, the attitudes of theology students towards the teaching profession are at a positive level in terms of love, value, and harmony. According to findings, theology stu-

---

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (İrfan Erdoğan).

**Geliş/Received:** 18 Haziran/June 2021 | **Kabul/Accepted:** 05 Eylül/September 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** İrfan Erdoğan, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki = The Relation Between Theology Students' Attitude Towards Teaching Profession and The Occupational Anxiety Levels", *Eskişiyeni* 45 (Eylül/September 2021), 797-818. <https://doi.org/10.37697/eskişiyeni.954088>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

dents' attitudes towards teaching profession are positive. On the other hand, "job-oriented anxiety", "socio-economic anxiety", "colleagues and students' parents-oriented anxiety", "adaptation oriented anxiety", and "school management oriented anxiety" levels of theology students are low; "interaction with student oriented anxiety", "individual self-development oriented anxiety", and "occupational exam oriented anxiety" are middle level. While the factor with the lowest level of anxiety among theology students was "colleagues and students' parents-oriented anxiety" ( $\bar{x}=4.06$ ), it was seen that the factor with the highest level of anxiety was "occupational exam-oriented anxiety" ( $\bar{x}=2.99$ ). The results of the study showed that there was a significant negative low-level correlation between "love" factor and "job-oriented anxiety", "socio-economic anxiety", "colleagues and students' parents-oriented anxiety", "adaptation-oriented anxiety", while a significant positive low-level correlation between "love" factor and "occupational exam oriented anxiety". There is a significant positive low-level correlation between "value" factor and "interaction with student oriented anxiety", "individual self-development oriented anxiety", "occupational exam oriented anxiety". Finally, there is a significant negative low-level correlation between "adaptation" factor and "job-oriented anxiety", "socio-economic anxiety", "interaction with student-oriented anxiety", "colleagues and students' parents-oriented anxiety", "adaptation oriented anxiety".

### Keywords

Religious Education, Prospective Teacher, Theology Students, Attitude Towards Teaching Profession, Occupational Anxiety.

### Öz

İlahiyat fakülteleri ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına Din Kültürü ve Ahlak Bilgi öğretmeni, İmam-Hatip liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak hizmet vermektedir. Öğretmen adaylarının belli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmayı gerektiren, profesyonel bir meslek olarak öğretmenlikte başarılı olmaları, gerekli donanım ve özelliklere sahip olmalarına bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli içerisinde açıklayıcı desen benimsenmiştir. Araştırma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 413 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS (versiyon 21.0) istatistik paket programı kullanılmış olup, öncelikle mesleki tutum ve mesleki kaygı düzeyini oluşturan alt boyutlarda ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca açıklanan toplam varyansı incelemek üzere determinasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sevgi, değer ve uyum boyutunda olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer yandan "görev merkezli kaygı", "ekonomik ve sosyal merkezli kaygı", "meslektaş ve veli merkezli kaygı", "uyum merkezli kaygı" ve "okul yönetimi merkezli kaygı" düzeylerinin düşük; "öğrenci / iletişim merkezli kaygı", "kişisel gelişim merkezli kaygı" ve "atanma merkezli kaygı" düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin, en düşük seviyede kaygıya sahip oldukları faktör "meslektaş ve veli merkezli

kaygı” ( $\bar{x}=4.06$ ) iken, en yüksek kaygıya sahip oldukları faktörün “atanma merkezli kaygı” ( $\bar{x}=2.99$ ) olduğu görülmüştür. Sevgi boyutu ile “görev merkezli kaygı”, “ekonomik ve sosyal merkezli kaygı”, “meslektaş ve veli merkezli kaygı” ve “uyum merkezli kaygı” arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiş olup, sevgi boyutu ile “atanma merkezli kaygı” arasında ise düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Değer boyutu ile “öğrenci / iletişim merkezli kaygı”, “kişisel gelişim merkezli kaygı” ve “atanma merkezli kaygı” arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Son olarak, uyum boyutu ile “görev merkezli kaygı”, “ekonomik ve sosyal merkezli kaygı”, “öğrenci / iletişim merkezli kaygı”, “meslektaş ve veli merkezli kaygı”, “kişisel gelişim merkezli kaygı” ve “uyum merkezli kaygı” arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, Öğretmen Adayı, İlahiyat Fakültesi Öğrencileri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Mesleki Kaygı

### **Giriş**

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda “yüksek din mütehasısları yetiştirmek” şeklindeki ifadeyle misyonuna işaret edilerek, din konusunda uzman münevverler yetiştirmek üzere kurulan İlahiyat fakülteleri, günümüzde kuruluş döneminde düşünülen amaçlarının ötesinde çok geniş bir yelpazede insan yetiştirme çabası içerisinde görülmektedir. Bu fakülteler hem akademisyen yetiştirme hem Diyanet İşleri Başkanlığı’na nitelikli din görevlisi yetiştirme, hem de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına Din Kültürü ve Ahlak Bilgi öğretmeni, İmam-Hatip liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirmektedir. Son zamanlarda sosyal hizmetler alanında manevi danışmanlık ve rehberlik gibi bir hizmet alanı eklenmesiyle birlikte, verdiği eğitimin hitap ettiği kitle daha da genişlemektedir. Bu bağlamda, ilahiyat fakültelerinin istihdam alanları dikkate alınarak bölümlenmeye gidilmesi ve müfredatının geliştirilmesi gerektiği tartışılmaya devam etmektedir.<sup>1</sup>

Öğretmen, bilgiyi sadece depolayıp zamanı geldiğinde öğrencilere aktaran kimse değildir. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olup, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmektedir.<sup>2</sup> Öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslektir.<sup>3</sup> Günümüzde ilahiyat fakülteleri, öğrencilerine bu bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya çalışmakta ve formasyon eğitiminin verildiği yerler olarak hizmet sunmaya devam etmektedir. Ancak pedagojik formasyon bilgisi, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretilen bir yeterlik olmasına rağmen, eğer öğretmen adayı kişisel olarak bunlara yatkın değilse ciddi sorunlar da oluşabilmektedir.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> bk. İbrahim Turan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2017), 59-77.

<sup>2</sup> Mehmet Şişman, *Eğitim Bilimlerine Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016), 219.

<sup>3</sup> Şaban Çetin, “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2006), 29.

<sup>4</sup> Mevlüt Kaya - Bayramalı Naziroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi” (Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2010), 126.

Öğretmen, eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde önemi yadsınamaz bir unsurdur. Ne kadar nitelikli öğretim programları ve içerikler hazırlarsak hazırlayalım bunların uygulayıcısı olan öğretmenler belli tutumlara ve donanımlara sahip olmadıkça öğretimden istenen sonucu almamız güçtür.<sup>5</sup> Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için alan bilgisi ve meslek bilgisi anlamında bilişsel alanda gelişim tek başına yeterli olmamakta, duyuşsal alanda da gelişim göstererek mesleği sevgi ve istekle yapmak büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini incelediğimizde, kişisel ve mesleki gelişim yeterliliği konusunda “Mesleğini severek ve isteyerek yapar.” şeklinde ifade edilen yeterlik göstergesi de buna işaret etmektedir.<sup>6</sup>

### 1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Bireyin yaşantısında pek çok durumu etkileyen tutum kavramı, “psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesneye veya duruma karşı bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu tepki vereceğini belirleyen, oldukça sürekliliğe sahip bir hazır olma durumu” olarak tanımlanmaktadır.<sup>7</sup> Bireyin karşısındaki kişiye, objeye ya da nesneye karşı tutumu, karşısındakine biçtiği değere göre biçimlenmektedir. Birey, değerli bulduklarına karşı kabul edici, değersiz bulduklarına karşı reddeden ve uygun bulduklarına karşı olumlu bir tavır sergileme eğilimindedir.<sup>8</sup> Tutumun yöneldiği şey bir madde, bir grup olabileceği gibi bir meslek de olabilmektedir. Bireyin bir mesleğe karşı tutumu, o meslekteki başarısını ve doyumunu etkiler. Öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda konunun önemi daha da artmaktadır.<sup>9</sup>

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum “genellikle farkında olmadan öğretimi, öğrencileri, sınıf ortamını ve öğretilecek konuyu şekillendiren ve açıkça ifade edilmeyen anlayışlar” olarak açıklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleğine karşı tutumları genellikle mesleğinden zevk alma, kendini mesleğine adama, toplum için mesleğinin gerekli ve önemli olduğunun farkında olma, kendini mesleki olarak geliştirmeye ihtiyacı olduğuna inanma konuları ile ilişkili görülmektedir.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Ali Murat Sümbül, “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, ed. Özcan Demirel - Zeki Kaya (Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001); Akt. Mehmet Üstüner, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 45 (2006), 110.

<sup>6</sup> Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM), *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri* (Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

<sup>7</sup> Muzafer Sherif - Carolyn Wood Sherif, *Sosyal Psikolojiye Giriş II*, çev. Mustafa Atakan - Aysun Yavuz (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1996) akt. Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Ankara: Nobel Yayınları, 2014).

<sup>8</sup> Çetin, “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması)”, 30.

<sup>9</sup> Özlem Çakır vd., *Mersin Üniversitesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları, 2004); Burhan Çapri - Öner Çelikkaleli, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/15 (2008), 36.

<sup>10</sup> Ahmet Güneşli - Canan Aslan, “Evaluation of Turkish Prospective Teachers’ Attitudes towards Teaching Profession (Near East University Case)”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1/1 (2009), 314.

Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren bireyler çocukları severler, eğitim öğretime önem verirler, mesleğe karşı ilgili olurlar. Öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutuma sahip olan bireyler ise çocukları sevmezler, kendilerini geliştirme çabasında olmazlar, mesleği sevmezler ve ilgi duymazlar.<sup>11</sup> Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında sahip oldukları inanç ve tutumların gelecekte sınıflarındaki davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.<sup>12</sup> Bu nedenle öğretmen yetiştirilen programlar, öğretmen adaylarında olumlu inanç ve tutum geliştirmeyi hedeflemektedirler.

## 2. Mesleki Kaygı

Kaygı kelimesinin sözlük anlamlarına baktığımızda, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”<sup>13</sup>, “genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu”<sup>14</sup>, “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüküğü durumlarda beliren tedirgin edici duygu”<sup>15</sup> şeklinde tanımlanmıştır. İnsan yaşamında kaygı duygusuna sebep olan faktörlerden biri de kişinin geçimini sürdürebilmesi için yaptığı veya yapmak istediği mesleğe/iş koluna yönelik duyduğu endişelerdir. Mesleki kaygı ise, “öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak öğretme eylemi, kendi mesleki yeterlilikleri, öğrenci ve velilerle ilişkiler gibi konularda deneyimledikleri kaygı türü” olarak tanımlanmaktadır.<sup>16</sup>

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu veya olumsuz tutumun yanı sıra bir diğer duyuşsal özellik olarak öğretmenlik mesleğine yönelik kaygının da önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, çeşitli sebeplerle kaygılanmaları mümkün olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılar, Fuller tarafından öğretmenliğin ilk dönemlerinde ben merkezli kaygı, ilerleyen dönemlerinde ise öğrenci merkezli kaygı olarak tasnif edilmiştir. Ben merkezli kaygının temelinde kişinin kendisi vardır. Ben merkezli kaygılar taşıyan bir öğretmen aday öğretici olabileme, sorulara cevap verebilme, problemleri öngörebilme, yeterli içerik bilgisine sahip olma, okul personeli ile iyi ilişkiler kurabilme, değerlendirme yapabilme ve sınıf yönetimi konusunda kaygılar taşır. Öğrencilerle ilgili kaygı konusuna gelince, daha çok ilerleyen dönemlerde tecrübeli öğretmenlerde görülen bu kaygı, öğrencilerin kapasitesini anlama becerisi, öğrenciler için özel hedefler belirleyebilme ve onların gelişimlerini değerlendirebilme gibi konuları içerir.<sup>17</sup>

<sup>11</sup> Nuriye Semerci - Çetin Semerci, “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14/1 (2004), 140.

<sup>12</sup> Nilay T. Bümen - Türkan Ercan Özyayın, “Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler”, *Eğitim ve Bilim* 38/169 (2013), 114.

<sup>13</sup> Türk Dil Kurumu TDK, *Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu, 1998), “Kaygı”, 1248.

<sup>14</sup> *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, “Kaygı” (Erişim 01 Eylül 2021).

<sup>15</sup> Hâmit Atalay, *İngilizce-Türkçe Sözlük* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999), “Anxiety”, 141.

<sup>16</sup> Merve Gerçek, “Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20/2 (2018), 299.

<sup>17</sup> Frances F. Fuller, “Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization”, *American Educational Research Journal* 6/2 (Mart 1969), 220-221.



Öğretmenlik mesleği, diğer bazı mesleklerden farklı olarak insanlarla daha fazla iletişim ve etkileşimin söz konusu olduğu bir meslektir. Öğretmen, okulda öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi ile okul dışında toplumla ve velilerle iç içe olan bir kişidir. Öğretmenlerin en çok muhatap oldukları kitle ise öğrencilerdir. İlişkilerin niteliği yönünden, öğretmen-öğrenci ilişkileri, yasa ve yönetmeliklerle sınırları çizilmiş resmi ilişkiler olsa da mesleğin doğası gereği duygusal yönü ağır basan ilişkilidir.<sup>18</sup>

Öğretmen için sınıftaki eğitim-öğretim süreci, iletişim üzerine kuruludur. Bu süreçte öğretmen çekimserlik, korku, kaygı gibi iletişimi olumsuz etkileyen etmenleri ortadan kaldırmalıdır.<sup>19</sup> Yalnızca sınıf içinde öğrencilerle değil, öğretmenler, okul yönetimi ve veliler ile iletişim konusunda da kaygıdan uzak ve özgüven sahibi olmalıdır. Diğer taraftan öğretmenlik yapacak kişinin mesleğini başarılı bir şekilde icra etmesi için belirli düzeyde kaygı hissetmesi bir gereklilik olarak görülebilir.<sup>20</sup>

Biraz kaygının, öğrenmeye yardımcı olduğu, ancak aşırı kaygının başarıyı olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Bacan'a göre, çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder.<sup>21</sup> Normal hayatta kaygıya neden olan birçok durum vardır. Farklı kaygı durumlarıyla baş edebilmek için bu kaygıların okulda aşırı ölçüde gelişmesine yol açacak durumlardan kaçınılmalıdır.<sup>22</sup>

İnsanlar için temel kaygı nedenlerinden birisi, gelecekte ne olacağını bilememektir.<sup>23</sup> Son yıllarda ilahiyat fakültesi mezunlarının sayılarında ciddi bir artış görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Din Kültürü ve Ahlak Bilgi öğretmeni ve İHL Meslek Dersleri öğretmeni alımı için belirlediği kontenjanlar kayda değer düzeydedir. Ancak mezun sayısının, ihtiyacın çok üzerinde olması nedeniyle, mezun olanların öğretmen olarak atanma olasılıkları oldukça düşüktür. Sonuç olarak, İlahiyat mezunlarının her geçen yıl Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) daha yüksek puan almak zorunda olmalarının, öğretmen adaylarının kaygılarında artışa sebep olduğu düşünülmektedir.

### 3. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Önemi

Daha önce müstakil bölüm olarak var olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi programından mezun olanlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atanmaktaydı. Ancak bölümün kapanmasıyla birlikte günümüzde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan Meslek Dersleri öğretmenleri lisans eğitimi süreci içerisinde formasyon derslerini almış ya da mezuniyet sonrası formasyon sertifikası almış ilahiyat fakültesi mezunları arasında atanmaktadır.

<sup>18</sup> Mehmet Şişman, *Eğitime Giriş* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2020), 221.

<sup>19</sup> Şişman, *Eğitime Giriş*, 50.

<sup>20</sup> Mehmet Koray Serin vd., "Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki", *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 4/1 (2015), 22.

<sup>21</sup> Hasan Bacanlı, *Gelişim ve Öğrenme* (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005), 150.

<sup>22</sup> Feriha Baymur, *Genel Psikoloji* (İstanbul: İnkılap Yayınevi, 1985), 189.

<sup>23</sup> Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018).

Öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, büyük özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu öğrencilere yetiştirme sürecinde ne tür tutumların kazandırılması gerektiği konusunda bilgi verecek<sup>24</sup>, meslekte elde edecekleri başarı ve doyumunu yordamaya ışık tutacak, öğretmenlik mesleğini iyileştirme ve geliştirmeye yönelik çabalara katkı sağlayacaktır.<sup>25</sup> Bu bağlamda, formasyon eğitimi olarak öğretmen adayları ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının tespit edilmesi göreve başladıklarında başarılı olma durumları konusunda öngöründe bulunmaya yardımcı olacağı gibi lisans eğitimleri süresince gerekli tutumların kazandırılması konusunda da yönlendirici olacaktır. Aynı şekilde mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi, eğitim süreçlerinde kendilerine rehberlik edilebilmesi ve kaygı düzeylerini belli bir seviyeye düşürecek çalışmaların yapılabilmesi için oldukça önemlidir.

İslami ilimler fakültesi ve ilahiyat fakültelerinde okuyan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (DKAB) bölümü ve ilahiyat programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek üzere birtakım çalışmaların yapıldığı görülmektedir<sup>26</sup>. Ayrıca, ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile çeşitli konulardaki tutum ve algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli çalışmalar yapıldığı da görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlik formasyon derslerinin sertifika programı şeklinde verilmesi ile lisans içinde verilmesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum ve yeterlilik düzeylerine etkisi karşılaştırılmıştır.<sup>27</sup> Bir diğer çalışmada, İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelenirken,<sup>28</sup> yine ilahiyat son sınıf öğrencileri üzerine yapılan başka bir çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik uygulaması arasındaki ilişki incelenmiştir.<sup>29</sup> Öğretmen yetiştiren çeşitli programlarda eğitim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bir diğer çalışmada ilahiyat fakültesinde okuyan

<sup>24</sup> Üstüner, "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", 112.

<sup>25</sup> Çetin, "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)", 30.

<sup>26</sup> Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Ekev Akademi Dergisi* 15/48 (2011), 269-279; Nurten Kimter, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi* 8/29 (2016), 162-201; Özer Çetin, "İslami ilimler/İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Örneği)", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (2017), 411-432.

<sup>27</sup> Fatih Çınar, "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 493-513.

<sup>28</sup> Ayşe İnan Kılıç, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Akademik Özyeterlik Algıları: Sinop Örneği", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 211-239.

<sup>29</sup> Mevlüt Kaya, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (2003), 89-115.

öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarıyla karşılaştırılmasına yer verildiği görülmektedir.<sup>30</sup>

Aydın vd. tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin mesleki kaygı ve hayattaki anlam arayışları arasındaki ilişkinin incelendiği ve İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin, diğer bölümlerde okuyan öğrencilerle karşılaştırıldığı görülmektedir.<sup>31</sup> Yılmaz tarafından yapılan bir diğer çalışmada, ilahiyat fakültesi mezunlarına verilen pedagojik formasyon eğitiminin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi, ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel desen kullanılarak incelenmiştir.<sup>32</sup> Bu iki çalışma dışında, ilahiyat öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda görüldüğü gibi yapılan araştırmalar genellikle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki kaygı düzeyi ile bunları etkileyen değişkenleri saptamaya yöneliktir. Bazı çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile farklı konulardaki algı ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir.<sup>33</sup>

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma tespit edilmiştir. Bunlardan birinde, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken,<sup>34</sup> bir diğerinde sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür.<sup>35</sup> Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği farklı bir çalışmada ise, mesleki kaygıdan ziyade klinik kaygı belirtilerini tanılamak üzere kullanılan bir ölçekten yararlanılmıştır.<sup>36</sup> Yaptığımız literatür ince-

<sup>30</sup> Levent Yakar - İsmail Yelpaze, "Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47/ (2019), 107-129.

<sup>31</sup> Cüneyd Aydın vd., "Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Kaygı İle Hayattaki Anlam Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 1/13 (2020), 73-106.

<sup>32</sup> Macid Yılmaz, "İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Verilen Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkileri", *Bilimname* 28/2015/1 (2015), 287-301.

<sup>33</sup> Hilal İlnur Tunçeli, "Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 3/3 (2013), 51-58; Ahmet Ayık - Öznur Ataç, "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2014), 25-43; Can Nakip - Gülşen Özcan, "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016), 783-795; Melih Dikmen - Murat Tuncer, "Bilgi Okuryazarlık Özyeterliği İnanç, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Üst Biliş Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler", *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 7/13 (2018), 73-86.

<sup>34</sup> Fatma Akgün - Hasan Özgür, "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Kaygılarının İncelenmesi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 10/5 (2014), 1206-1223.

<sup>35</sup> Serin vd., "Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki".

<sup>36</sup> Türkan Doğan - Aysel Esen Çoban, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim* 34/153 (2009), 157-168.

lemesi sonucunda İlahiyat öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma ise tespit edilememiştir. Oysa söz konusu ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilecek bulgular, lisans eğitimleri süresince öğretmen adaylarına, gerekli bilgi ve becerilerin yanı sıra sahip olmaları gereken tutumların kazandırılmasında da rehberlik edecektir. Bu alanda yeterli çalışmanın bulunmaması, araştırmamızın önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca dönük olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

ilahiyat fakültesi öğrencilerinin;

1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (sevgi, değer, uyum) hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları (görev merkezli kaygı, ekonomik ve sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı) hangi düzeydedir?

3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar konusunda gözlenen değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?

#### 4. Yöntem

##### 4.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde yürütülen araştırmamızda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel (korelasyonel) tarama modellerinde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanır.<sup>37</sup> Farklı bir ifadeyle, bir durumun iki ya da daha fazla boyutu arasında ilişkinin varlığı keşfedilmeye çalışılır.<sup>38</sup> Korelasyonel tarama araştırmalarında, açıklayıcı desen ve yordayıcı desen olmak üzere iki araştırma deseninden bahsetmek mümkündür. Yordayıcı desende bazı değişkenler tahmin edici olarak kullanılıp sonuçlar anlaşılmaya çalışılırken, açıklayıcı desende değişkenler arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmaz. Bu nedenle açıklayıcı desende bağımlı ve bağımsız değişken söz konusu değildir.<sup>39</sup> Araştırmamızda açıklayıcı desen kullanılmış, bu nedenle korelasyon analizi yapılmıştır.

<sup>37</sup> Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010), 81.

<sup>38</sup> Ranjit Kumar, *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (Los Angeles: SAGE, 2011), 10.

<sup>39</sup> bk. John W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Boston: Pearson, 2012), 340-341.

#### 4.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 413 öğrenci oluşturmaktadır. Kota örnekleme yöntemi kullanılarak her sınıf düzeyini temsil edecek sayıda öğrencinin çalışma grubuna dahil edilmesi amaçlanmıştır. Bu tür örneklemede, her grup evren içindeki oranına göre örnekleme temsil edilir.<sup>40</sup> Öğrencilerin 323'ü (%78.2) kız, 90'ı (%21.8) erkek olup; 90'ı (%21.8) 1. sınıf, 94'ü (%22.8) 2. sınıf, 107'si (%25.9) 3. sınıf, 122'si (%29.5) 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler formu ve ölçekler sınıf ortamında, bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze doldurulmuştur. Araştırma grubunun demografik özelliklerine ilişkin kapsamlı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırma grubunun demografik özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	32	7
	Erkek	90	2
Sınıf	1. Sınıf	90	2
	2. Sınıf	94	2
	3. Sınıf	10	2
	4. Sınıf	12	2
Öğretim	1. Öğretim	24	5
	2. Öğretim	17	4
Yaş	19 yaş ve altı	24	5.
	20 yaş	86	2
	21 yaş	67	1
	22 yaş	86	2
	23 yaş	96	2
	24 yaş ve üstü	54	1
Mezun olduğu lise türü	İHL veya AİHL	35	8
	Diğer	56	1
Görev almak istediği meslek	Öğretmenlik	25	6
	Kur'an Kursu Öğreticiliği	43	1
	Akademisyenlik	72	1
	Din hizmetleri (İmamlık, Manevi danışmanlık,	35	8.
	Çalışmayı düşünmüyorum	13	3.

#### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma grubumuzda yer alıp formasyon eğitimi alan bu öğrencilere kişisel bilgiler formuyla birlikte veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen

<sup>40</sup> Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2010), 96.

“Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Mesleki Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır.

**Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ):** Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” 35 maddeden oluşmaktadır. “Asla Katılmam (1)”, “Katılmam (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kuvvetle Katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiş 5’li likert tipindeki bu ölçek, üç faktörlü bir yapıya sahip olup, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç temel yapıyı yansıtmaktadır. 22 madde “sevgi”, 8 madde “değer” ve 5 madde “uyum” ile ilgilidir. Ölçekte sevgi alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95, açıkladığı varyans %29.6; değer alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.81, açıkladığı varyans %12.2; uyum alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.76, açıkladığı varyans %9.4 iken ölçek geneli Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95, açıkladığı varyans %51.2 şeklindedir.<sup>41</sup> . Bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.92, 0.75 ve 0.67 şeklinde bulunmuş olup, ölçek geneli iç tutarlılık katsayısı 0.92’dir.

**Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ):** 5’li likert tipinde hazırlanmış olan ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; “Çok Kaygılanıyorum (1)”, “Oldukça Kaygılanıyorum (2)”, “Kısmen Kaygılanıyorum (3)”, “Çok Az Kaygılanıyorum (4)” ve “Kaygılanmıyorum (5)” şeklinde düzenlenmiştir.<sup>42</sup> Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan 225 olup, yüksek puanlar öğrencilerin mesleğe yönelik kaygılarının daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir.<sup>43</sup> Sekiz faktörlü bir yapıya sahip olan ölçek, görev merkezli kaygı (14 madde, Cronbach Alpha= .94, açıkladığı varyans= %19.88), ekonomik/sosyal merkezli kaygı (7 madde, Cronbach Alpha= 0.88, açıkladığı varyans=%9.25), öğrenci/iletişim merkezli kaygı (6 madde, Cronbach Alpha= 0.90, açıkladığı varyans= %8.58), meslektaş ve veli merkezli kaygı (5 madde, Cronbach Alpha= 0.82, açıkladığı varyans= %6.79), kişisel gelişim merkezli kaygı (4 madde, Cronbach Alpha= 0.85, açıkladığı varyans= %6.59), atanma merkezli kaygı (3 madde, Cronbach Alpha= 0.82, açıkladığı varyans= %5.29), uyum merkezli kaygı (3 madde, Cronbach Alpha= 0.77, açıkladığı varyans= %4.96) ve okul yönetimi merkezli kaygı (3 madde, Cronbach Alpha= 0.67, açıkladığı varyans= %4.37) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur.<sup>44</sup> Bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla 0.92, 0.78, 0.91, 0.74, 0.85, 0.88, 0.67 ve 0.65 şeklinde bulunmuş olup, ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak gözlenmiştir.

<sup>41</sup> Çetin, “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)”.

<sup>42</sup> Emine Cabı - Serpil Yalçınalp, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 44/ (2013), 88.

<sup>43</sup> Yüksek mesleki kaygı puanları daha düşük mesleki kaygı anlamına geldiği için bulguların sunumunda ‘mesleki kaygı puanları ve mesleki tutum puanları arasında pozitif korelasyon gözlemlendiği durumlarda, mesleki kaygı azalırken mesleki tutumun arttığı yani öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sahibi olma durumunun arttığı’ yorumu yapılmıştır.

<sup>44</sup> Cabı - Yalçınalp, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, 89-93.

#### 4.4. Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS (versiyon 21.0) kullanılmıştır. Öncelikle uç değerler veri setinden çıkarıldıktan sonra mesleki tutum ve mesleki kaygı düzeyini oluşturan alt boyutlarda ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca yapılacak testlere karar vermek üzere veri setinin her bir alt boyutta normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek tespit edilmiştir.

George ve Mallery, çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olmasının normal dağılımı gösterme anlamında çok iyi değerler olduğunu, pek çok durumda çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir.<sup>45</sup> Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan değerlerden hareketle verilerimizin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır.

Mesleki tutum ve mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.00-0.29 arasında olması, düşük; 0.30-0.69 arasında olması, orta; 0.70-1.00 arasında olması, yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır.<sup>46</sup> Ayrıca açıklanan toplam varyansı incelemek üzere determinasyon katsayısı hesaplanmıştır. Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişkenliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamak için kullanılır ve determinasyon katsayısı olarak da isimlendirilen korelasyon katsayısının karesine ( $r^2$ ) eşittir.<sup>47</sup>

#### 5. Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin ÖMTÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** ÖMTÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
<b>Mesleki Tutum - Sevgi</b>	413	85.07	13.03	-0.38	-0.092
<b>Mesleki Tutum - Değer</b>	413	36.12	3.20	-0.596	-0.517
<b>Mesleki Tutum - Uyum</b>	413	19.40	3.36	-0.318	-0.174
<b>Mesleki Tutum - Toplam</b>	413	140.60	16.75	-0.251	-0.31

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan yüksek puanlar, katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.<sup>48</sup> Mesleki tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek

<sup>45</sup> Darren George - Paul Mallery, *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2019), 114-115.

<sup>46</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 32.

<sup>47</sup> Andy Field, *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (London: SAGE Publications, 2018), 471; Julie Pallant, *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Maidenhead: Open University Press, 2007), 132-133.

<sup>48</sup> Şaban Çetin, *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz (Genel) Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması* (Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003), 80.

puan 175 olup, 92-119 puan aralığının üstü *olumlu*, altı *olumsuz*, 92-119 aralığı ise *nötr* tutum olarak değerlendirilmektedir. Tablo 2'deki bulgulara göre ilahiyat öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin mesleki tutumlarının ( $\bar{x}=140.60$ ) olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Sevgi boyutunda 22 madde bulunduğu düşünüldüğünde, alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110 olup, 58-75 puan aralığının üstü olumlu, altı olumsuz, 58-75 aralığı ise nötr tutum olarak değerlendirilebilir. Buna göre araştırmamız kapsamında elde edilen bulgulara bakarak, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin sevgi tutumunun ( $\bar{x}=85.07$ ) olumlu olduğunu söylemek mümkündür. 8 maddenin bulunduğu değer boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40 olup, 21-27 puan aralığı nötr, bu aralığın üstü olumlu, altı olumsuz olarak kabul edilebilir. Bu kritere göre Tablo 2'deki bulgulara baktığımızda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tutumunun ( $\bar{x}=36.12$ ) olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak uyum boyutunda 5 madde bulunurken alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. 14-17 puan aralığı nötr, bu aralığın üstü olumlu, altı ise olumsuz tutum olarak değerlendirilebilir. Tablo 2'deki bulgulara göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uyum tutumunun ( $\bar{x}=19.40$ ) diğer boyutlarda olduğu gibi olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin MKÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** MKÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart	Sap-	Çarpık-	Basık-
			ma	ma	lık	lık
Görev merkezli kaygı	41 3	3.59	0.85		-0.395	-0.612
Ekonomik ve sosyal merkezli kaygı	41 3	3.79	0.74		-0.433	-0.346
Öğrenci / iletişim merkezli kaygı	41 3	3.11	1.12		-0.112	-0.980
Meslektaş ve veli merkezli kaygı	41 3	4.06	0.76		-0.899	0.328
Kişisel gelişim merkezli kaygı	41 3	3.30	1.15		-0.252	-0.972
Atanma merkezli kaygı	41 3	2.99	1.22		0.143	-0.995
Uyum merkezli kaygı	41 3	3.66	0.97		-0.517	-0.352
Okul yönetimi merkezli kaygı	41 3	3.82	0.88		-0.645	0.019
Mesleki kaygı - Toplam	41 3	3.56	0.65		-0.221	-0.417

Mesleki kaygı ölçeğinin her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'tir. Yüksek puanlar daha düşük düzeyde mesleki kaygı anlamına geldiği için, her bir alt boyuttan alınan puanların 1.00-1.89 arası *oldukça yüksek*, 1.90-2.69 arası *yüksek*, 2.70-3.49 arası *orta*, 3.50-4.29 arası *düşük*, 4.30-5.00 arası *oldukça düşük* kaygı olarak yorumlanabilir.



Tablo 3'e göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, en düşük seviyede kaygıya sahip oldukları faktör meslektaş ve veli merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =4.06) iken, en yüksek kaygıya sahip oldukları faktörün atanma merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =2.99) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.59), ekonomik ve sosyal merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.79), meslektaş ve veli merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =4.06), uyum merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.66), okul yönetimi merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.82) ve toplam kaygı ( $\bar{x}$ =3.56) düzeylerinin düşük olduğu; öğrenci/iletişim merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.11), kişisel gelişim merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =3.30) ve atanma merkezli kaygı ( $\bar{x}$ =2.99) düzeylerinin ise orta seviyede olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ÖMTÖ ve MKÖ'den aldıkları puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** ÖMTÖ ve MKÖ Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	Sevgi Boyutu	Değer Boyutu	Uyum Boyutu
Görev merkezli kaygı	0.210**	-0.081	0.244**
Ekonomik ve sosyal merkezli kaygı	0.115*	-0.051	0.228**
Öğrenci / iletişim merkezli kaygı	0.038	-0.127**	0.139**
Meslektaş ve veli merkezli kaygı	0.104*	-0.037	0.158**
Kişisel gelişim merkezli kaygı	0.080	-0.097*	0.132**
Atanma merkezli kaygı	-0.158**	-0.143**	0.004
Uyum merkezli kaygı	0.204**	-0.058	0.269**
Okul yönetimi merkezli kaygı	0.013	-0.053	0.101*

\*p<.05 \*\*p<.01

Tablo 4'te görüldüğü üzere, görev merkezli kaygı puanı ile sevgi boyutu ( $r$ =.210,  $p$ <.01) ve uyum boyutu ( $r$ =.244,  $p$ <.01) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre görev merkezli kaygı arttıkça sevgi tutumu ve uyum tutumu puanının azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayıları ( $r^2_{\text{görev merkezli kaygı-sevgi}}=0.04$ ,  $r^2_{\text{görev merkezli kaygı-uyum}}=0.06$ ) dikkate alındığında, sevgi tutumundaki toplam varyansın (değişkenliğin) %4'ünün, uyum tutumundaki toplam varyansın %6'sının görev merkezli kaygıdan kaynaklandığı söylenebilir.

Ekonomik ve sosyal merkezli kaygı puanı ile sevgi boyutu ( $r$ =.115,  $p$ <.05) ve uyum boyutu ( $r$ =.228,  $p$ <.01) puanı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre ekonomik ve sosyal merkezli kaygı arttıkça sevgi tutumu ve uyum tutumu puanının azaldığı söylenebilir. Açıklanan varyansı incelemek üzere determinasyon katsayılarına baktığımızda ( $r^2_{\text{ekonomik ve sosyal merkezli kaygı-sevgi}}=0.01$ ,  $r^2_{\text{ekonomik ve sosyal merkezli kaygı-uyum}}=0.05$ ) ekonomik ve sosyal merkezli kaygının sevgi tutumundaki toplam varyansın %1'ini, uyum tutumundaki toplam varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir.

Öğrenci/iletişim merkezli kaygı puanının ise değer boyutu ( $r$ =-.127,  $p$ <.01) ile düşük seviyede ve anlamlı bir negatif korelasyon gösterdiği görülmektedir. Buna göre,

öğrenci/iletişim merkezli kaygı arttıkça değer tutumu da artmaktadır. Öğrenci/iletişim merkezli kaygı ile uyum boyutu ( $r=.139, p<.05$ ) arasında yine düşük seviyede olmak üzere anlamlı bir pozitif korelasyon söz konusudur. Buna göre öğrenci/iletişim merkezli kaygı arttıkça uyum puanı azalmaktadır. Determinasyon katsayılarını incelediğimizde ( $r^2_{\text{öğrenci/iletişim merkezli kaygı-değer}}=0.02, r^2_{\text{öğrenci/iletişim merkezli kaygı-uyum}}=0.02$ ), öğrenci/iletişim merkezli kaygının değer tutumundaki ve uyum tutumundaki varyansların %2'sini açıkladığı söylenebilir.

Mesletaş ve veli merkezli kaygı puanı ile sevgi boyutu ( $r=.104, p<.05$ ) ve uyum boyutu ( $r=.158, p<.01$ ) puanı arasında düşük seviyede pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre mesletaş ve veli merkezli kaygı arttığında sevgi tutumu ve uyum tutumu puanı azalmaktadır. Determinasyon katsayılarına göre ( $r^2_{\text{mesletaş ve veli merkezli kaygı-sevgi}}=0.01, r^2_{\text{mesletaş ve veli merkezli kaygı-uyum}}=0.02$ ) mesletaş ve veli merkezli kaygı, sevgi tutumundaki toplam varyansın %1'ini, uyum tutumundaki toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır.

Kişisel gelişim merkezli kaygı puanı ile değer boyutu ( $r=-.097, p<.05$ ) arasında düşük seviyede negatif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre kişisel gelişim merkezli kaygı arttıkça değer tutumu artmakta kişisel gelişim merkezli kaygı azaldıkça değer puanı azalmaktadır. Kişisel gelişim merkezli kaygı puanı ile uyum boyutu puanı arasında ( $r=.132, p<.05$ ) ise düşük seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, kişisel gelişim merkezli kaygı arttıkça uyum puanının azaldığı söylenebilir. Açıklanan toplam varyansı incelemek üzere determinasyon katsayılarına baktığımızda ( $r^2_{\text{kişisel gelişim merkezli kaygı-değer}}=0.01, r^2_{\text{kişisel gelişim merkezli kaygı-uyum}}=0.02$ ), kişisel gelişim merkezli kaygının, değer tutumundaki toplam varyansın %1'ini, uyum tutumundaki toplam varyansın %2'sini açıkladığı görülmektedir.

Atanma merkezli kaygı puanı ile sevgi boyutu ( $r=-.158, p<.01$ ) ve değer boyutu ( $r=-.148, p<.01$ ) puanı arasında ( $r=-.150, p<.01$ ) düşük seviyede negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, atanma merkezli kaygı arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi tutumu ve değer tutumu puanı artarken, atanma merkezli kaygının azalmasıyla birlikte aynı şekilde sevgi tutumu ve değer tutumu puanının azalmakta olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayılarını incelediğimizde ( $r^2_{\text{atanma merkezli kaygı-sevgi}}=0.02, r^2_{\text{atanma merkezli kaygı-değer}}=0.02$ ) atanma merkezli kaygının, sevgi tutumu ve değer tutumu puanındaki toplam varyansın her birinin %2'sini açıkladığı söylenebilir.

Uyum merkezli kaygı puanı ile sevgi boyutu ( $r=.204, p<.01$ ) ve uyum boyutu ( $r=.269, p<.01$ ) puanı arasında düşük seviyede pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre uyum merkezli kaygı arttıkça, sevgi tutumu puanı ve uyum tutumu puanı azalmaktadır. Determinasyon katsayıları ( $r^2_{\text{uyum merkezli kaygı-sevgi}}=0.04, r^2_{\text{uyum merkezli kaygı-uyum}}=0.07$ ) incelendiğinde uyum merkezli kaygının sevgi tutumundaki toplam varyansın %4'ünü, uyum tutumundaki toplam varyansın ise %7'sini açıkladığı söylenebilir.

Okul yönetimi merkezli kaygı puanına gelindiğinde, yalnızca uyum boyutu ile ( $r=.101, p<.01$ ) düşük seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre

okul yönetimi merkezli kaygı arttıkça uyum puanı azalmaktadır. İkisi arasındaki determinasyon katsayısını incelediğimizde ( $r^2_{\text{okul yönetimi merkezli kaygı-uyum}}=0.01$ ) okul yönetimi merkezli kaygının, uyum puanındaki toplam varyansın %1'ini açıkladığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızın bulgularının, İlahiyat ve İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen çeşitli araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik uygulaması arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu olduğu<sup>49</sup>, bir başka çalışmada, aynı şekilde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu,<sup>50</sup> yine benzer bir çalışmada İslami ilimler/ilahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun oldukça olumlu olduğu<sup>51</sup> tespit edilmiştir. Çınar'ın araştırmasında<sup>52</sup> ilahiyat programı ve DKAB bölümü 4. sınıf öğrencilerinin sevgi, değer ve tutum puanları ile öğretmenlik mesleğine yönelik toplam puanlarının olumlu düzeyde olduğu gösteren bulgular, çalışmamız bulgularını destekler niteliktedir. İnan Kılıç tarafından yürütülen çalışmada, İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça yüksek düzeyde olumlu bulunmuş olup, bu veriler de araştırmamız bulgularıyla benzerlik göstermektedir.<sup>53</sup> Yakar ve Yelpeze'nin çalışmasında da, ilahiyat programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ( $\bar{x}=145.69$ )<sup>54</sup>, araştırmamızda tespit edilen tutum puanlarına ( $\bar{x}=140.60$ ) oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Aydın vd.'nin çalışmasında, İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu şeklindeki bulgu, araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir.<sup>55</sup> Yılmaz tarafından yürütülen çalışmada, pedagojik formasyon sertifika programına katılan ilahiyat mezunlarının, aldıkları eğitimle birlikte görev merkezli kaygılarının, öğrenci merkezli kaygılarının ve ben merkezli kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düştüğü tespit edilmiştir.<sup>56</sup> Söz konusu çalışma bulgularını

<sup>49</sup> Kaya, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 99.

<sup>50</sup> Kimter, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", 176.

<sup>51</sup> Çetin, "İslami İlimler/İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Örneği)", 416.

<sup>52</sup> Çınar, "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu", 495.

<sup>53</sup> İnan Kılıç, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Akademik Özyeterlik Algıları", 222.

<sup>54</sup> Yakar - Yelpeze, "Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları", 115.

<sup>55</sup> Aydın vd., "Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Kaygı İle Hayattaki Anlam Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 82.

<sup>56</sup> Yılmaz, "İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Verilen Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkileri".

incelediğimizde, öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının öntestte düşük iken son testte oldukça düşük seviyeye, ön testte düşük seviyede olan öğrenci merkezli kaygılarının son testte anlamlı düzeyde azalmakla birlikte yine düşük seviyede olduğu, ben merkezli kaygılarının ise ön testte düşük seviyede olmakla birlikte son testte oldukça düşük seviyeye indiği görülmektedir. Bu bulgular, çalışmamızda elde edilen, öğretmen adaylarının görev merkezli kaygılarının düşük olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Yılmaz'ın çalışmasında öğrenci merkezli kaygının düşük seviyede olduğuna ilişkin bulgular araştırmamız bulgularından farklılık göstermektedir. Zira çalışmamızda öğretmen adaylarının öğrenci/iletişim merkezli kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkması, Yılmaz'ın çalışma grubunun tamamının mezun öğrencilerden oluşması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmamızda ilahiyat öğrencilerinin kişisel gelişim merkezli kaygılarının orta seviyede olması, ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada<sup>57</sup> psikolojik iyi oluş anlamında kişisel gelişim konusunda yüksek ortalamaya sahip oldukları şeklindeki bulgudan farklılık göstermektedir. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

ilahiyat öğrencilerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmadığı için bu iki durum arasındaki ilişkiye dair bulgularımız, farklı branşlardaki öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmaların bulgularıyla mukayese edilecektir. Bilişim teknolojileri öğretmen adayları üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.<sup>58</sup> Bu bulgu araştırmamız bulgularından farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlik mesleğine yönelik genel kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ( $r = -.30, p < .01$ ).<sup>59</sup> Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, çalışmamız bulgularını desteklemekle birlikte ilişkinin kuvvetinin orta düzeyde olması, çalışmamız bulgularından kısmen farklılık göstermektedir. Zira çalışmamızda mesleki kaygı arttıkça öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanının azaldığını gösteren, düşük seviyede ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ilahiyat öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu olması, göreve başladıklarında olumlu davranış geliştirme olasılığını artırmaktadır. Çalışma grubumuzdaki ilahiyat öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%60.5) mezun olduklarında öğretmenlik yapmak istiyor olmaları, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarıyla ilişkili olarak görülebilir. Ayrıca pedagojik formasyon derslerinin, mezuniyet sonrasında değil lisans dersleriyle birlikte veriliyor olması, ilahiyat öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum

<sup>57</sup> Mustafa Ulu, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşları ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20/37 (2018), 197.

<sup>58</sup> Akgün - Özgür, "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Kaygılarının İncelenmesi", 1217.

<sup>59</sup> Serin vd., "Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki", 27.

geliştirmelerine katkı sunmuş olabilir. Nitekim yapılan bir araştırmada da bunun daha doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>60</sup>

Çalışmamızda elde edilen bulgular içerisinde, öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygısının diğer konulardaki kaygılarına göre daha yüksek olması dikkat çekicidir. Mezun sayısı ile birlikte KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne giren ilahiyat mezunu öğrenci sayısı ve öğretmen atamalarındaki kontenjanları incelediğimizde bu kaygının nedenine ilişkin daha fazla değerlendirme yapmak mümkün olacaktır. Öğretmen ihtiyaçlarına bakıldığında, en çok ihtiyacın söz konusu olduğu branş Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olmasına rağmen, Aralık 2019 tarihi itibarıyla geçerli verilere göre Türkiye genelinde toplam net Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ihtiyacı 15.055'tir.<sup>61</sup> 2019 yılında toplam 3.832 Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmeni atanırken, toplam 842 İHL Meslek dersleri öğretmeni atanmıştır.<sup>62</sup> Sonuç olarak 2019 yılında atanan din dersi öğretmeni sayısının 4.674 olduğu görülmektedir. 2019 yılı Haziran ayında mezun olan ilahiyat öğrencilerinin hazırlık sınıfı ile birlikte toplam beş yıl lisans eğitimi aldıkları dikkate alındığında 2014 yılında üniversiteye giren öğrenciler olduğu anlaşılabacaktır. 2014 yılı ilahiyat fakülteleri kontenjanının (okul birincileri kontenjanları hariç) ise 15.670 olduğu<sup>63</sup> görülmektedir. Verilere baktığımızda neredeyse toplam öğretmen ihtiyacı kadar öğretmen adayının bir yılda mezun olduğu bir durum söz konusudur. Mezun ve atama sayıları arasındaki bu uyumsuzluk yıl geçtikçe atanamayan öğretmen adayı sayısının artmasına sebep olmaktadır. KPSS sınavına giren aday sayıları incelendiğinde bu durum göze çarpmaktadır. 2019 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği için KPSS sınavına (Puan adı: KPSSP12-12) giren aday sayısı 35.821 iken<sup>64</sup>, 2020 yılında bu sayı 47.792'ye yükselmiştir.<sup>65</sup> 2019 yılında İHL Meslek dersleri öğretmeni için KPSS sınavına (Puan adı: KPSSP121-18) giren aday sayısı 28.590 iken<sup>66</sup>, bu sayı 2020 yılında 40.442'ye yükselmiştir.<sup>67</sup> Son olarak 2021 yılı öğretmen ihtiyaçlarına baktığımızda, Türkiye geneli toplam Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ihtiyacının 11.126, İHL meslek dersleri öğretmeni ihtiyacının 938'e gerilediği görülmektedir.<sup>68</sup>

<sup>60</sup> Mehmet Yapıcı - Şenay Yapıcı, "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları", *Turkish Studies* 8/8 (2013), 1428.

<sup>61</sup> T.C. Sayıştay Başkanlığı (TCSB), *Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporu* (Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı, Eylül 2020).

<sup>62</sup> Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *2019 Şubat Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı* (Erişim 29 Nisan 2021); Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *2019 Ağustos Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı* (Erişim 29 Nisan 2021).

<sup>63</sup> ÖSYM Başkanlığı (ÖSYM), *2014 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* (2014).

<sup>64</sup> ÖSYM Başkanlığı (ÖSYM), "2019-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınavı Sonuçları", Sınav Belgesi Kontrol Kodu: 99CNNVAA.

<sup>65</sup> ÖSYM Başkanlığı (ÖSYM), "2020-KPSS Lisans / ÖABT Sınav Sonuçları", Sınav Belgesi Kontrol Kodu: YXV613K8.

<sup>66</sup> ÖSYM, "2019-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınavı Sonuçları".

<sup>67</sup> ÖSYM, "2020-KPSS Lisans / ÖABT Sınav Sonuçları".

<sup>68</sup> Muhtemel boşalacak normlar hesaba katılmamış olup, veriler 22.01.2021 tarihi itibarıyla net öğretmen ihtiyaçlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı MEB, "2021 Yılı Yarıyıl Tatili Kadrolu Öğretmenlerin Mazeret Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kontenjanları" (Erişim 12 Mayıs 2021).

Farklı çalışmalarda da öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının diğer konulardaki kaygılarına göre daha yüksek olduğu şeklinde bulgular mevcuttur.<sup>69</sup>

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre çoğu alt boyutta öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum arttıkça mesleki kaygı düzeyi azalırken, bazı alt boyutlarda öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum arttıkça kaygı düzeyinin de arttığı görülmektedir. Bu durum, değer boyutu ve atanma merkezli kaygı ile diğer değişkenler arasındaki korelasyonlarda gözlenmektedir. Değer boyutu ile öğrenci/iletişim merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı ve atanma merkezli kaygı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğretmenlik mesleğine değer veren öğrencilerin söz konusu konularda daha fazla kaygıya sahip oldukları söylenebilir. Bu anlamda, belli düzeyde kaygı sahibi olmanın tamamen olumsuz bir durum olmadığı, kaygı duyulan şeye değer verildiği, ciddiye alındığı için, ona ulaşamamaktan ya da onun hakkını vermemekten ötürü kaygılanıldığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, sevgi tutumu puanı arttıkça atanma merkezli kaygı düzeyinin arttığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğini seven, değer veren ve öğretmenliğe karşı olumlu tutum sahibi öğrencilerin atanma merkezli kaygısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sahibi olan öğrencilerin daha fazla atanma kaygısı taşıdıkları düşünüldüğünde, ilahiyat fakültesi öğrenci alım kontenjanlarının öğretmen atama kontenjanları başta olmak üzere ilahiyat mezunlarının istihdam alanları göz önünde bulundurularak planlanması yerinde olacaktır. Çünkü öğretmenliğe karşı olumlu tutum sahibi öğrencilerin atanamama kaygısının, kendilerini öğretmenlik konusunda daha iyi yetiştirmek ve derslerine odaklanmak yerine KPSS sınavına odaklanmalarına sebep olması mümkündür. Bu konuda mevcut durumu daha detaylı ortaya koymak üzere yapılacak nitel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sahibi olan bu öğrencilerin öğretmen olarak atanamaması durumunda, mezuniyetleri sonrasında karşılaştıkları problemleri incelemek üzere çeşitli çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

### Kaynakça

- Akgün, Fatma - Özgür, Hasan. "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Kaygılarının İncelenmesi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 10/5 (2014), 1206-1223. <https://doi.org/10.17244/eku.48629>
- Atalay, Hâmit. *İngilizce-Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999.
- Aydın, Cüneyd vd. "Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Kaygı İle Hayattaki Anlam Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 1/13 (2020), 73-106. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3903862>
- Ayık, Ahmet - Ataş, Öznur. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki". *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4/1 (2014), 25-43.

<sup>69</sup> Akgün - Özgür, "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Mesleki Kaygılarının İncelenmesi", 1215; Yılmaz Keskin, "Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri (Erzurum Örneği)", *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4/2 (2017), 49.

- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 8. Basım., 2010.
- Baymur, Feriha. *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 7. Basım., 1985.
- Bümen, Nilay T. - Ercan Özaydın, Türkan. "Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler". *Eğitim ve Bilim* 38/169 (2013), 109-125.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 16. Basım., 2012.
- Cabı, Emine - Yalçınalp, Serpil. "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 44/ (2013), 85-96.
- Coşkun, Mehmet Kamil. "Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları". *Ekev Akademi Dergisi* 15/48 (2011), 269-279.
- Creswell, John W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson, 4th ed., 2012.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2018.
- Çakır, Özlem vd. *Mersin Üniversitesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları, 2004.
- Çapri, Burhan - Çelikkaleli, Öner. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9/15 (2008), 33-53.
- Çetin, Özer. "İslami İlimler/İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Uşak Üniversitesi Örneği)". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/32 (2017), 411-432. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.378923>
- Çetin, Şaban. *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz (Genel) Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003.
- Çetin, Şaban. "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2006), 28-37.
- Çınar, Fatih. "Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/46 (2016), 493-513.
- Dikmen, Melih - Tuncer, Murat. "Bilgi Okuryazarlık Özyeterliliği İnancı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Üst Biliş Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler". *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 7/13 (2018), 73-86.
- Doğan, Türkan - Çoban, Aysel Esen. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim* 34/153 (2009), 157-168.
- Field, Andy. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications, 5th edition., 2018.
- Fuller, Frances F. "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization". *American Educational Research Journal* 6/2 (Mart 1969), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- George, Darren - Mallery, Paul. *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 15th edition., 2019.

- Gerçek, Merve. "Mesleki Kaygı ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20/2 (2018), 297-312. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.401010>
- Güneyli, Ahmet - Aslan, Canan. "Evaluation of Turkish Prospective Teachers' Attitudes towards Teaching Profession (Near East University Case)". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 1/1 (2009), 313-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.059>
- İnan Kılıç, Ayşe. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Akademik Özyeterlik Algıları: Sinop Örneği". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 211-239. <https://doi.org/10.17120/omuifd.624115>
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 21. Basım., 2010.
- Kaya, Mevlüt. "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (2003), 89-115.
- Kaya, Mevlüt - Nazıroğlu, Bayramali. *İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2010.
- Keskin, Yılmaz. "Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri (Erzurum Örneği)". *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4/2 (2017), 43-57. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.329351>
- Kimter, Nurten. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları". *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi* 8/29 (2016), 162-201.
- Kumar, Ranjit. *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Los Angeles: SAGE, 3rd edition., 2011.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. 2019 Ağustos Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı. Erişim 29 Nisan 2021. [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/09151537\\_tabanpuan.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/09151537_tabanpuan.pdf)
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. 2019 Şubat Sözleşmeli Öğretmenlik Ataması Alan Bazlı Taban Puan ve Atama Sayısı. Erişim 29 Nisan 2021. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_02/08150720\\_2019\\_subat\\_sozlesmeli\\_atama\\_taban\\_puan.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/08150720_2019_subat_sozlesmeli_atama_taban_puan.pdf)
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "2021 Yılı Yarıyıl Tatili Kadrolu Öğretmenlerin Mazeret Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kontenjanları". Erişim 12 Mayıs 2021. Erişim 12 Mayıs 2021. [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_01/22181924\\_MAZERET\\_2021\\_SUBAT\\_KONTENJAN\\_LISTESI.xlsx](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/22181924_MAZERET_2021_SUBAT_KONTENJAN_LISTESI.xlsx)
- Nakip, Can - Özcan, Gülsen. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016), 783-795.
- ÖSYM, ÖSYM Başkanlığı. 2014 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu (2014). [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU\\_14072014.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU_14072014.pdf)
- ÖSYM, ÖSYM Başkanlığı. "2019-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik Sınavı Sonuçları". Sınav Belgesi Kontrol Kodu: 99CNNVAA.
- ÖSYM, ÖSYM Başkanlığı. "2020-KPSS Lisans / ÖABT Sınav Sonuçları". Sınav Belgesi Kontrol Kodu: YXV613K8.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerle*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.



- [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_ays\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Pallant, Julie. *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Maidenhead: Open University Press, 3rd edition., 2007.
- Semerci, Nuriye - Semerci, Çetin. “Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14/1 (2004), 137-146.
- Serin, Mehmet Koray vd. “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 4/1 (2015), 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Şişman, Mehmet. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 16. Basım., 2016.
- Şişman, Mehmet. *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 21. Basım., 2020.
- Tavşancılı, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2014.
- TCSB, T.C. Sayıştay Başkanlığı. *Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Sayıştay Denetim Raporu*. Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı, Eylül 2020. [https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2019/Genel\\_B%C3%BCt%C3%A7e\\_Kapsam%C4%B1ndaki\\_%20Kamu\\_%C4%B0dareleri/MILLI%20EGITIM%20BAK ANLIGI.pdf](https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2019/Genel_B%C3%BCt%C3%A7e_Kapsam%C4%B1ndaki_%20Kamu_%C4%B0dareleri/MILLI%20EGITIM%20BAK ANLIGI.pdf)
- TDK, Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1998.
- Tunçeli, Hilal İlknur. “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 3/3 (2013), 51-58.
- Turan, İbrahim. “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi: İstihdam Alanı Program İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 37 (2017), 59-77. <http://dx.doi.org/10.26650/ilahiyat.2017.19.2.0014>
- Ulu, Mustafa. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluşları ile Değer Yönelimleri Arasındaki İlişki”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 20/37 (2018), 183-215. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.414012>
- Üstüner, Mehmet. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 45 (2006), 109-127.
- Yakar, Levent - Yelpaze, İsmail. “Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47/ (2019), 107-129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.473678>
- Yapıcı, Mehmet - Yapıcı, Şenay. “Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları”. *Turkish Studies* 8/8 (2013), 1421-1429.
- Yılmaz, Macid. “İlahiyat Fakültesi Mezunlarına Verilen Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkileri”. *Bilimname* 28/2015/1 (2015), 287-301.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim 01 Eylül 2021. <https://sozluk.gov.tr/>

## İmam Hatip Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri

Şefika Şule Erçetin

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi (ROR ID: 04kwvgz42)  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
Professor, Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Administration  
Ankara/Turkey  
sefikasule@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-7686-4863

Şuay Nilhan Açıkalin

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (ROR ID: 05mskc574)  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü  
Assist. Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Economics and Administrative  
Sciences, Department of International Relations  
Ankara/Turkey  
suaynilhan@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5361-7667

Zeynep Olgun

Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi (ROR ID: 04kwvgz42)  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
PhD. Candidate, Hacettepe University, Faculty of Education  
Department of Educational Administration  
Ankara/Turkey  
zeynepolgun@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-8469-1555

### Leadership Competencies of the Imam Hatip School Administrators

#### Abstract

That many changes have occurred over the years can be seen when the management theories and leadership competencies in the body of literature are examined. Changes and developments in management theories and leadership competencies have guided the assumed roles of

---

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (İrfan Erdoğan).

**Geliş/Received:** 13 Haziran/June 2021 | **Kabul/Accepted:** 25 Ağustos/August 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Şefika Şule Erçetin - Şuay Nilhan Açıkalin - Zeynep Olgun, "İmam Hatip Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri = Leadership Competencies of the Imam Hatip School Administrators", *Eskiyeeni* 45 (Eylül/September 2021), 819-841. <https://doi.org/10.37697/eskiyeeni.951709>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

school administrators. In this conducted study, to determine the current leadership competencies of the school administrators who serve in these schools according to the written opinions of the teachers who teach at imam hatip schools and the branch managers who deal with the imam hatip schools and to compare these views with the leadership competencies of the school administrators within the scope of 21st century skills have been aimed. From this point of view, answers have been searched for the questions such as: "What are the current leadership competencies of school administrators according to the opinions of teachers and branch managers? What are the visible deficiencies in the leadership competencies of school administrators?" In the research, descriptive survey model has been preferred. The study group of the research consists of 1,512 teachers working in imam hatip schools and 85 branch managers working in provincial and district national education directorates.

Opinions, which are the basis of the research, have been collected electronically through open-ended questions. Content analysis, which is one of the qualitative research methods, has been used in the research. The data obtained in the research has been collected and interpreted in three themes, namely, "the field knowledge-management processes competency, the education-teaching processes competency, and the communication-social relations competency" partaking in the theoretical framework.

According to the results of the research, it has been determined that the teachers have mostly delivered their opinions on the theme of "competency on communication-social relations"; and the branch managers have mostly delivered their opinions on the theme of "competency on field knowledge-management processes". The least delivered theme by teachers and branch managers is "the educational process competency". In the research, the mostly delivered opinions regarding school administrators' leadership competencies by the teachers are; "industriousness, mastery of professional field knowledge, taking decisions in consultation, supervising the education and training processes, effective communication skill, being motivator and being fair." The mostly delivered competencies by the branch managers are: "being open to change and innovation, being visionary, supervising the educational processes, mastery of technology, being tolerant and having a team spirit." In the research, among the leadership competencies of school administrators, which are the least delivered competencies by the teachers are: "sharing leadership, mastery of budget issues, creating an active learning environment, being objective and democratic". The least delivered competencies by the branch managers are "to be solution-oriented, mastery of budget issues and sharing of the leadership".

In the study, the opinions of teachers and branch managers about the deficiencies in the current leadership competencies of school administrators have also been examined. According to these opinions, the deficiencies stated in the leadership competencies of school administrators are listed as "inadequacy of professional field knowledge and management skills, insufficient effort to improve the school environment, not being fair and balanced enough, and not being able to motivate the teachers properly".

### **Keywords**

Educational Sciences, Leadership, Competencies, 21st Century Skills, School Administrators, Imam Hatip Schools

## **İmam Hatip Okulu Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri**

### **Öz**

Alan yazında yer alan yönetim kuramları ile liderlik yeterlikleri incelendiğinde yıllar içerisinde birçok değişimin yaşandığı görülmektedir. Yönetim kuramlarında ve liderlik yeterliklerinde

yaşanan bu değişim ve gelişim okul yöneticilerinin üstlendikleri rollerde yol gösterici olmuştur. Yapılan bu çalışmada, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ile imam hatip okullarıyla ilgilenen şube müdürlerinin yazılı görüşlerine göre bu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerini tespit etmek ve bu görüşleri 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki okul yöneticileri liderlik yeterlikleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle “Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleri nelerdir? Okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, imam hatip okullarında görev yapan 1.512 öğretmen ve il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan 85 şube müdürü oluşturmaktadır. Araştırmaya esas olan görüşler, açık uçlu sorular üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, kuramsal çerçevede yer alan “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği, eğitim-öğretim süreçleri yeterliği ve iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” adlı üç temada toplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” temasında, şube müdürlerinin ise en çok “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği” temasında görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin en az görüş bildirdiği tema ise “eğitim-öğretim süreçleri yeterliği”dir. Araştırmada öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği okul yöneticileri liderlik yeterlikleri; “çalışkanlık, mesleki alan bilgisine hâkimiyet, kararları istişare ile alma, eğitim-öğretim süreçlerini denetleme, etkin iletişim becerisi, motive etme ve adil olmadır.” Şube müdürlerinin en çok görüş bildirdiği yeterlikler ise, “değişime ve yeniliğe açık olma, vizyonerlik, eğitim süreçlerini denetleme, teknolojiye hâkimiyet, hoşgörü ve ekip ruhuna sahip olmadır.” Araştırmada, öğretmenlerce en az ifade edilen okul yöneticileri liderlik yeterlikleri arasında “liderliğin paylaşılması, bütçe konularına hâkimiyet, aktif öğrenme ortamı oluşturma, objektif ve demokratik olma” yeterlikleri yer almaktadır. Şube müdürlerinin en az ifade edilen yeterlikler ise “çözüm odaklı olma, bütçe konularına hâkimiyet ve liderliğin paylaşılması”dır.

Araştırmada, öğretmenlerin ve şube müdürlerinin, okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerinde görülen eksikliklere ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu görüşlere göre okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde belirtilen eksiklikler, “alan bilgisi ve yönetim becerisinin yetersizliği, okul ortamının iyileştirilmesine yönelik yeterli gayretin bulunmaması, yeterince adil ve dengeli davranmama, öğretmenleri yeterince güdüleyememe” olarak sıralanmaktadır.

## **Anahtar Kelimeler**

Eğitim Bilimleri, Liderlik, Yeterlik, 21. Yüzyıl Becerileri, Okul Yöneticileri, İmam Hatip Okulları

## **Giriş**

Toplumların geleceğinin inşasında liderlik önemli bir yere sahiptir. Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri, gelişen durumlara/olaylara uyum sağlayabilmeleri ve değişen dünyada içine düştükleri kriz durumundan çıkabilmeleri için etkili liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Özgün fikirlere ve güçlü bir potansiyele sahip olanlar, toplumlara ve örgüt üyelerine etkin stratejiler sunan ve bu stratejilerin uygulanmasını sağlayan bireyler liderlik yapabilirler. Bu bağlamda lider, liderlik, yönetici, lider ve yönetici arasındaki farklar, eğitim yöneticisi, okul yönetimi, liderlik yaklaşımlarının okul yönetimine yansımaları, liderlik yeterlikleri gibi konuların incelenme-

sinin; özellikle 21. yüzyıl becerilerinin en çok dile getirildiği ve önemsendiği bu günlerde okul yöneticilerinden beklenen liderlik yeterliklerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde liderlik yeterliklerinin yönetim yaklaşımları ile birlikte değişiklik gösterdiği söylenebilir. Yönetim yaklaşımları literatürde, geleneksel ve çağdaş veya klasik, neo klasik ve modern şeklinde sınıflandırılabilir. Her iki sınıflandırmanın genel özelliklerine bakıldığında ilk dönemlerde yönetim alanında teknik ve örgütsel yeterliklerden ziyade fiziksel ve kişisel yeterliklerin ön planda olduğu ifade edilebilir. Ancak yıllar içerisinde sosyal ve psikolojik boyuttaki yönetsel yeterliklere de odaklanılmıştır. Günümüz yönetim yaklaşımlarında ise sürekli değişimin, karmaşık ve kaotik durumların karşısında uyum sağlanma süreci kendini göstermiştir. Yönetim ve liderlik kavramlarının insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar birçok değişim ve gelişim içerisinde olduğu görülmektedir (Ağaoğlu vd., 2012).

Yönetim yaklaşımlarında ve liderlik yeterliklerinde yaşanan bu değişim ve gelişim okul yöneticilerinin üstlendikleri rollerde yol gösterici olmuştur. Alanyazında okul yöneticilerinin yeterlikleri üzerine müdürlerin veya öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu araştırma ile öğretmen görüşleriyle birlikte imam hatip okullarıyla ilgilenen il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görevli şube müdürlerinin de görüşlerinin alınması ve ast-üst ilişkisi çerçevesinde görüşlerin karşılaştırılması ile alandaki boşluğun doldurulabileceği düşünülmüştür.

Araştırmada imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ile il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinde imam hatip okullarıyla ilgilenen şube müdürlerinin yazılı görüşlerine göre bu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerini tespit etmek ve bu görüşleri 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki okul yöneticileri liderlik yeterlikleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle “Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleri nelerdir? Okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

### **1. Yöneticilik ve Liderlik**

Yönetim, örgüte hayat verme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yönetim, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için insan kaynağının etkin bir şekilde yönlendirilmesidir. Örgüt bir yapı, yönetim ise örgütü yaşatan bir süreçtir (Balci, 2019). Yönetim süreci; karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme ögelerinden oluşmaktadır. Karar alma süreci, var olan bir problemin detaylarıyla anlaşılması, problemin çözümü için seçeneklerin değerlendirilmesi ve en uygun seçeneğin belirlenmesinden oluşmaktadır. İyi bir karar; örgütsel amacı gerçekleştirebilen, problemi en etkili şekilde çözebilen, zaman kaybettirmeyen ve verimli olan, herkesin kolaylıkla anlayabileceği özellikler taşımalıdır. Planlama süreci, ne yapılacağından önceden belirlenmesi işidir. Planlama sürecinde amaca uygun, ölçülebilir ve geliştirilebilir nitelikte hareket edebilme önemli hususlardır. Örgütlenme süreci, kaynakların daha verimli kullanılması, insanın etkin rol alması ve örgütsel çatışmaların

önüne geçilmesinde önemli bir aşamadır. İletişim süreci, çalışanlar arasında uyum sağlanması, sorumlulukların yerine getirilmesi, sürekli bilgi akışının gerçekleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 2016).

Etkileme; örgüt amacına uygun şekilde üyelerin yönlendirilmesi, örgüte bağlılığın geliştirilmesi ve ortak bir çabaya katkı sağlanması olarak ifade edilebilir. Etkileme aracı olarak güç ve yetkiden bahsedilebilir. Yetki, yasal güç, emir verme ya da eyleme geçme hakkı olarak tanımlanır. Güç, kabul ettirme, inanma ve ikna etme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Karar verme ve planlama süreçlerinde ortak yaklaşımın benimsenmesi, örgüt üyelerinin örgüt amaçlarına kendini adanması, amaçların gerçekleştirilmesinde üyelerin kendi yeteneklerini geliştirmesi ve yöneticilerin etkin iletişim becerisi örgütün “etkileme” konusunda başarılı olmasını sağlayabilmektedir (Aydın, 2018).

Koordinasyon, örgüt içerisinde sağlıklı bir iş birliğinin oluşturulması, plan ve programların etkin iletişim ile hazırlanması ve uygulanması sürecidir. Değerlendirme süreci, yapılan çalışmanın verimliliği, amaca hizmet edebilme gücü, insanların iletişim düzeyi ve beklentileri, örgütün alt yapı donanımı gibi konuların incelenmesi, analiz edilmesi, raporlanması ve geri bildirimde bulunulması aşamalarını kapsamaktadır (Neyişçi, 2019). Yönetim, yöneticinin sorumluluğu altında örgütün amacına ulaşması için mevcut kaynakların kullanılmasıyla yürütülen bir faaliyettir. Yöneticilik, mevzuat çerçevesinde iş ve işlemlerin yürütülmesi ve örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için yetkinin kullanılması sürecidir (Erçetin vd., 2020).

Liderlik, belirli amaç ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücü, sahip olduğu güçleri uygun ve etkili bir biçimde kullanabilme yeterliğidir. Liderlerin kullanmayı tercih ettiği güçler, bu güçleri kullanma biçimi aynı zamanda hangi liderlik yaklaşımını benimsediğine ilişkin ipuçları da sağlar (Aydın, 2018). Alan yazında birçok liderlik tanımları yapılmaktadır. Bu tanımları belirli başlıklar altında sınıflandırmak mümkündür.

- Örgüt süreçlerinin merkezinde yer alan liderlik,
- Harekete geçirmeye ikna etme becerisi olarak liderlik,
- Etkinin kullanıldığı ve etkileşimin sağlandığı liderlik,
- Amaç ve hedeflere ulaşmanın bir aracı olarak liderlik,
- Başlatıcı ve sürükleyici olarak liderlik (Erçetin, 2000).

Liderlik ve yöneticilik kavramları arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Liderlik örgüt için vizyon geliştirmeyi, etkin iletişim ile örgütün üyelerini bu vizyon etrafında birleştirmeyi, süreci kontrol edebilmeyi ve problemleri çözebilmeyi gerektirirken, yöneticilik belirsizliği azaltmayı ve istikrarın devam ettirilmesini sağlamaktadır. Plan, bütçe, örgütlenme, personel istihdamı gibi alanlar yöneticilik; ilham kaynağı oluşturma, yeni fikirler üretilmesini sağlama, iş bölümü yapılarak bireylerle sağlıklı iletişim kurma gibi alanlar ise liderlik kavramlarının önemli yapı taşlarını oluşturmaktadır (Erçetin, 2000). Yöneticiler insan ve madde kaynaklarını etkin kullanabilmek için risk almaksızın strateji geliştirirler. Bu süreçte ödüllendirme-ceza şeklinde daha esnek taktikler kullanırlar, yaşamlarını sürdürmek ve konum-

larını korumak için rutin işlere hoşgörülle yaklaşır. Liderler ise, işlerini bir zorunluluk, bir yük gibi görmezler. Motivasyonu sağlamayı, riske girmeyi, fırsatları değerlendirmeyi ve ödülleri yüksek tutmayı benimserler. Liderler, yöneticilerden farklı olarak yeni, orijinal yaklaşımlar geliştirebilirler (Erçetin, 1997). Liderlik, yönetici konumunda bulunanlarla sınırlı kalmayıp eğitim, ekonomi, savunma, politika, sağlık, medya, din, aile vb. gibi sosyal yaşamın bütün alanlarında kendini gösterebilmektedir (Bursalıoğlu, 2016).

### **1.1. Eğitim Yönetimi ve Okul Yöneticiliği**

Eğitim yönetimi, bir ülkenin eğitim sistemini bütünüyle inceleyen ve yorumlayan disiplinler arası bir bilim dalı ve uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin felsefesini, felsefenin dayandığı değerleri, amaç, politika, yapı ve görevlerini inceler ve bu bağlamda eğitim yöneticisinin davranışlarını aydınlatmaya çalışır (Balcı, 2019).

Eğitim yönetimi, okul dışındaki (MEB merkez ve taşra örgütleri) eğitim kurumlarının da yönetimi olarak algılanmaktadır. Bu nedenle eğitim yönetiminin kapsamı ulusal ve çevresi uluslararası boyutlardadır. Okul ise eğitim sistemi içerisinde en kritik ve önemli olandır. Bürokratik işlerden ziyade eğitime dönük çalışmaların odak noktası ve öğrencilerin istedik davranışları kazanmasına yönelik çalışmaların merkezinde olan okullar, insan ilişkileri ve okul iklimi bakımından diğer eğitim kurumlarından farklılık gösterirler. Üst düzeyde eğitim politikalarını, planlarını belirleyen ve bunları yorumlayanlar eğitim yöneticileri olurken, bu politika ve planları uygulayanlar ise okul yöneticileridir. Bu nedenle okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, sorumlulukları ve yeterlikleri eğitim yöneticilerinden farklıdır (Bursalıoğlu, 2015). Okul yöneticileri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ve bir üst öğrenime donanımlı bireylerin yetişmesinde önemli görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda yetkin okul yöneticilerinin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yetkin okul yöneticilerinin özellikleri ise etkili iletişim becerisine sahip olma, farklı liderlik özellikleri gösterebilme, ruhsal açıdan sağlıklı olma, gelişimine önem verme, ana dilini doğru ve düzgün kullanma, iletişim teknolojisine hâkim olma, yabancı dil bilme olarak sıralanabilmektedir (Açıkalın, 2016).

### **1.2. Liderlik Yaklaşımlarının Okul Yönetimine Etkisi**

Eğitimde değişimin ve gelişimin odak noktası okullardır. Bu değişim ve gelişim sürecinde okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmesi ve okulun amaçlarına ulaşabilmesi için liderlik yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde geçmişten günümüze yönetim ve liderlik alanında birçok çalışma yapılmış ve liderlik yaklaşımları, liderlerin özellikleri ve yeterlikleri hakkında görüş beyan edilmiştir. 20. yüzyılın başlarında liderlerin kişisel özellikleri üzerine odaklanılmıştır. Bu dönemde zekâ, uyum, dışa dönüklük, girişkenlik, azim, cesaret, hitabet yeteneği liderlik özellikleri olarak görülmüştür. Kişisel özelliklerin ön planda olduğu bu teori ise “Büyük Adam Teorisi” olarak adlandırılmıştır (Bursalıoğlu, 2016). Davranışsal

liderlik yaklaşımında ise kişisel özelliklerle birlikte beceri ve yeteneklerin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu beceriler mesleki, insanî ve kavramsal olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Durumsal liderlik yaklaşımında liderin ne yaptığı ve nasıl davrandığı ön plandadır. Bu bağlamda örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran görev ile diğerleriyle iletişimi, etkileşimi esas alan ilişki davranışı olmak üzere liderlik davranışları iki grupta ele alınmıştır (Aydın, 2018).

Alanyazında en çok yer alan yeni liderlik yaklaşımları ise dönüşümcü, vizyoner, dağıtımçı, takım, etik, öğretim, global, dijital/teknolojik, kuantum liderlik olarak sıralanmaktadır. Dönüşümcü liderlikte liderlerin izleyenlerine ilham verici motivasyon sağlaması, bireysel desteğe açık olması, liderlere güven, bağlılık, hayranlık ve saygı duyulması ön planda tutulur. Öğretim liderliğinde, okul yöneticilerinin okuldaki eğitim öğretim süreçlerine doğrudan katılması ve öğrencilerle bire bir ya da grup halinde etkileşim içerisinde olması beklenir (Bush, 2018). Vizyoner liderlik, örgütün geleceği hakkında bir fikir açıklayabilme ve belirleyebilme konusunda liderin yeteneğini önceler. Örgüt için vizyon oluşturma, bu vizyonu hayata geçirme, farklı düşünme biçimleri geliştirme, geleceğe dönük değişimi sürdürebilme hususları bu vizyoner liderliğin ana unsurlarını oluşturmaktadır. Takım liderliği ise, takım üyeleri arasındaki uyum ve koordinasyonunun sağlanmasını gerektirir. Bu liderlik türünde takımların motivasyonu, bilişsel ve duygusal süreçleri için çaba gösterilir (Erçetin, 2000).

Etik liderlik, bireysel çıkarlar yerine örgütün çıkarlarının öncelendiği, ahlaklı insan boyutunun yer aldığı liderlik yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşımın benimsendiği örgütlerde etik standartlar belirlendiği ve bu standartların uygulanmasında ödül-ceza sisteminin işletildiği görülmektedir (Aydın, 2018). Global liderlik, küresel düşüncenin yerele uygulandığı hem küresel hem de yerel boyutların dengelendiği bir liderlik türüdür. Global liderlik, vizyon sahibi olma, küresel ve yerel okur yazarlık, sosyal ağların yönetimine sahip olma boyutlarını içermektedir (Erçetin vd. 2011). Teknolojik liderlik, dijital öğrenme kültürü oluşturulması ve sürdürülmesi, öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamların sağlanması, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkin kullanılması olarak ifade edilebilir (Görgülü vd. 2013).

Kuantum liderlik yaklaşımı, belirsizliklerle baş edebilmeye yönelik bir yaklaşımdır. Kuantum liderlikte örgütler belirsizlik ve kaos durumunda daha çok kendini göstermektedir. Örgüt kriz veya olağanüstü bir durumda iken, alınan tedbirler ve uygulanan çalışmalar ile ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda, örgüt üyeleri arasında iyi ilişkilerin geliştirilmesi, üyelerin belirsizlik durumunda cesaretlendirilmesi ve desteklenmesi önemli unsurlardır (Erçetin, 2000).

Liderlik yaklaşımları, yaklaşımların özellikleri ve liderden beklenen davranış yapıları açısından incelenmekte ve geleneksel ve modern olmak üzere iki ana grup üzerinden açıklanabilmektedir. Geleneksel liderlik yaklaşımlarına göre okul yöneticileri, okuldaki eğitim faaliyetlerinde en çok verimliliğe dikkat eder, okulda iş bölümü ve uzmanlaşmaya önem verir, disiplin için hiyerarşik bir düzen oluşturur, okulun başarısını okul yönetiminin başarısı olarak görür, otorite ve sorumluluk sahibidir,



çalışanlara adil davranmaya özen gösterir, görev dağılımı yapılırken eşitlik ilkesini gözetir, çalışanları sürekli kontrol eder ve denetimden geçirir, okulda yazılı kurallar oluşturur ve bu çerçevede hareket edilmesini ister, grup çalışmalarından ziyade bireysel kararlar alınmasına önem verir (Ada-Ercoşkun, 2009). Modern (yeni) liderlik yaklaşımlarına göre okul yöneticileri, okulda iş birliğine ve demokratik insan ilişkilerine önem verir, çalışanlara yönelik olumlu tutum ve davranışın önemli olduğunu düşünür, çalışanların bilgi ve becerisine göre görev dağılımını sağlar ve koordine eder, onların ihtiyaçları karşılanırsa eğitim kurumuna daha çok katkı sağlanabileceğini düşünür, okulda yapılan uygulamalarda çalışanların motivasyonunu ön planda tutar, okulda verimliliğin artması için öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğine inanır, okulda alınan kararlarda çalışanların görüşlerini alır, öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğini ön planda tutar, eğitim kurumunun sosyal bir sistem olduğunu kabul eder (Bush, 2018).

### 1.3. Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri

Günümüzde sosyal, ekonomi, teknoloji gibi alanların yanı sıra eğitim ve yönetim alanında da değişim ve gelişim yaşanmıştır. Bu durum eğitim kurumlarını ve dolayısıyla okul yöneticilerinin yeterlik ve rollerini etkilemiştir. Okul yöneticilerinin değişen koşulların gerektirdiği becerilerle hareket etmesi ve yeterliklerini geliştirmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin yeterlikleri ve bu yeterliklerin sınıflandırılması ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır.

Katz, yöneticilik yeterliklerini, “teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler” olmak üzere üç alanda gruplandırmıştır. Teknik yeterlikler alanı, yöneticilerin özellikle bütçe, örgütün yapısı, politikalar ve programlar kapsamında teknik bilgi ve becerilerini kapsamaktadır. İnsancıl yeterlikler alanı, yöneticilerin insanlarla ortak iş yapabilmesini, uzlaşa sağlayabilmesini, insanların yetenek ve becerileri doğrultusunda görev alabilmesini, insan potansiyelinin geliştirilmesini, örgüt içerisinde güven sağlanmasını ve bireysel farklılıkların gözetilmesini içermektedir. Kavramsal yeterlikler alanı, kuramsal gelişmeleri takip edebilme, örgüt içerisindeki süreçleri kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile analiz edebilme olarak sıralanmaktadır (Katz, 1974).

Bursalıoğlu tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerine ilişkin “yönetim süreçleri, yönetici davranışları ve okul yöneticiliğinin görevleri ve işleri” olmak üzere üç ana grupta on sekiz yeterlik alanı belirlenmiştir. Yönetim süreçlerinde karar, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümle; yönetim davranışlarında yetki ve sorumluluk, liderlik, okulda olumlu bir iklim oluşturma; yönetici davranışlarında ise öğrenci işleri, insan kaynağı hizmetleri, paydaşlarla iletişim, araştırma-geliştirme çalışmaları, okul işletmeciliği, destek hizmetler, eğitim-öğretim donatımları ve süreçleri, disiplin, eğitsel kollar olarak sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2019).

Erçetin-Eriçok tarafından yapılan çalışmada alanyazında yer alan okul yöneticilerinin yeterlik analizleri incelenmiş ve yeterlik alanları altı temada değerlendiril-

miştir. Bu temalar, “kaynak yönetimi, duygusal-sosyal, kişisel-ahlaki, teknik yeterlikler, eğitim-öğretimsel ve örgütsel yeterlikler” olarak sıralanmaktadır. Kaynak yönetimi alanında, insan kaynağı yönetimi, katılımcı karar alma, yetki devri, görev dağılımı, takım çalışması ve mali kaynak yönetiminden bahsedilmektedir. Duygusal-sosyal yeterlikler alanında, empati, çevre ve iletişim, uyum, açık fikirli olma, hoşgörü, etik, öfke kontrolü gibi kavramlar yer almaktadır. Kişisel-ahlaki yeterlikler alanında saygı, esneklik, risk alabilme, sorumluluk, güvenilir, dürüstlük, yaratıcılık, yenilikçi olma, vizyonerlik gibi özellikler bulunmaktadır. Teknik yeterlikler alanında teknoloji kullanımı, eğitim ortamı ve donatımları hakkında bilgi sahibi olma gibi özelliklere yer verilmiştir. Eğitim-öğretimsel yeterlikler alanında, öğretim liderliği, temel değerlerin okulla bütünleşmesi, sosyal-kültürel-bilimsel etkinlikler yer almaktadır. Örgütsel yeterlik alanında, stratejik planlama, okul kültürü, kriz yönetimi, iş doyumunu, okula bağlılık, dönüşümsel liderlik gibi kavramların bulunduğu görülmektedir (Erçetin - Eriçok, 2016).

Erçetin vd. tarafından yapılan araştırmada 21. yüzyıl becerileri kapsamında okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri incelenmiş ve bu yeterlikler sekiz grupta ele alınmıştır. Bu yeterlik alanları ise “alan bilgisi yönetimi, öğrenci işleri yönetimi, bütçe yönetimi, iletişim yönetimi, karmaşık ve kaotik durumların yönetimi, teknoloji kullanımı ve yönetimi, çevre ile iş birliği yönetimi ve öz yönetim” olarak sıralanmaktadır (Erçetin vd., 2020).

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin yeterlik alanlarına ilişkin çeşitli sınıflamalar yapılmış ve yıllar içerisinde bu yeterliklere yenileri eklenmiştir. Yapılan araştırmada, Erçetin vd. (2020) tarafından belirlenen okul yöneticileri liderlik yeterliklerinden ve sekiz yönetici yeterlik alanından yararlanılmıştır. Söz konusu sekiz yeterlik alanı birleştirilerek “alan bilgisi-yönetim süreçleri, eğitim-öğretim süreçleri ve iletişim-sosyal ilişkiler süreçleri” olmak üzere üç yeterlik alanı belirlenmiş ve bu alanlara ait yeterlikler Tablo 1’de sunulmuştur (Erçetin vd., 2020).

**Tablo 1:** Okul Yöneticileri Yeterlik Alanları ve Liderlik Yeterlikleri

<b>Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri</b>	<b>Eğitim-Öğretim Süreçleri</b>	<b>İletişim-Sosyal İlişkiler Süreci</b>
<b>Yönetim alanındaki gelişmeleri takip eder.</b>	Öğrenci sağlığına ve güvenliğine ilişkin çalışmalar yürütür.	Etkili iletişim becerisine sahiptir.
<b>Eğitim yönetimi alanındaki güncel sorunlara karşı ilgili ve duyarlıdır.</b>	Okulda öğrenciler için aktif öğrenme ortamları oluşturur.	Kişiler ve gruplar arasında iş birliğini geliştirir.
<b>Eğitimdeki yeni yaklaşımları okul iklimine yansıtır.</b>	Öğrenci işlemlerinin zamanında yerine getirilmesini sağlar.	Personelin ihtiyaç ve yeteneklerinin farkındadır.
<b>Yetişkin eğitimi alan bilgisini okul ortamında uygular.</b>	Öğrencilerin bir üst öğrenime yönlendirilmesine katkı sağlar.	Personel arasında adil bir şekilde görev tanımlar.
<b>Kişilere/durumlara göre</b>	Okuldaki öğrencilerin başarı-	Personel arasındaki bireysel

<b>farklı liderlik özellikleri gösterir.</b>	sını değerlendirir.	farklılıkları dikkate alır.
<b>Okul kültürünün oluşmasına katkı sağlar.</b>	Eğitim ve öğretimi denetler.	Eğitim öğretim ortamında personelin motivasyonunu sağlar.
<b>Okulun bütçesine uygun şekilde kaynakları kullanır.</b>	Okuldaki eğitimin niteliğini arttırmak için öğretimsel liderlik özelliği sergiler.	Duyguların yönetimi becerisine sahiptir.
<b>Bütçe harcamalarına yönelik maliyet etkililik analizi yapar.</b>	Okul ortamında yeni yazılımların geliştirilmesini destekler.	Okul ortamında strese karşı hoşgörülüdür.
<b>Teknik kaynakları etkili biçimde kullanmasını bilir.</b>	Yenilikçi okul projelerinin geliştirilmesine katkı sağlar.	Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde velilerin ve yerel basının desteğini alır.
<b>Okul ortamında belirsizliği yönetme becerisine sahiptir.</b>	Sosyal medyayı kullanarak okul tanıtımı faaliyetleri yürütür.	Etik ilke ve kurallara dikkat eder.
<b>Liderliğini yetki devri yaparak çalışan personeli ile paylaşır.</b>	Okul içi ve dışında uygulanan etkinlikler hakkında çevreyi bilgilendirir.	Okul ve dış çevre arasında etkili iletişim kurar.
<b>Okulu temsil edecek tutum ve davranışlar sergiler.</b>	Yeni teknolojileri okulun ihtiyaçları doğrultusunda kullanır.	Okula destek sağlanması için çevreyi harekete geçirir.
<b>Okul ortamında kriz/kaotik durumları yönetmeyi becerir.</b>	Mevcut eğitim teknolojisinin sınıf içinde etkili şekilde kullanılmasını sağlar.	Zamanı etkili şekilde yönetir.

#### 1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazında yer alan yönetim kuramları ile liderlik yeterlikleri incelendiğinde yıllar içerisinde birçok değişimin yaşandığı görülmektedir. Yönetim kuramlarında ve liderlik yeterliklerinde yaşanan bu değişim ve gelişim okul yöneticilerinin üstlendikleri rollerde yol gösterici olmuştur. Okul yöneticilerinin, araştırmalar ve gözlemler ışığında belirlenen 21. yüzyıl becerileri kapsamında liderlik yeterliklerine sahip olma durumunun tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Alan yazında okul müdürlerinin veya öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri hakkında görüşlerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma ile öğretmen görüşleriyle birlikte imam hatip okullarıyla ilgilenen il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görevli şube müdürlerinin de görüşlerinin alınması ve ast-üst ilişkisi çerçevesinde görüşlerin karşılaştırılması ile alandaki boşluğun doldurabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ile imam hatip okullarıyla ilgilenen şube müdürlerinin yazılı görüşlerine göre bu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerini tespit etmek ve bu görüşleri

Erçetin vd. (2020) tarafından tespit edilmiş 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki okul yöneticileri liderlik yeterlikleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle “Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleri nelerdir? Okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülerek ve olaylara müdahale etmeden mevcut durum açıklığa kavuşturularak bireylerin bir olgu veya olay ile ilgili görüşlerinin betimlenmeye çalışılmasıdır (Erçetin-Açıkalin, 2020). Araştırmada imam hatip okullarında görevli öğretmenler ile il, ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan şube müdürlerinin yazılı görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleri ve bu yeterliklerde görülen eksiklikler tespit edildiği için betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan bireylere kolay bir şekilde erişilebilmesi ve uygulanabilmesi açısından olasılıksal olmayan örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Potas-Ok Akçıl, 2020). Türkiye genelinde imam hatip okullarında 85.814 öğretmen görev yapmakta, 81 il ve 922 ilçede imam hatip okullarıyla ilgilenen 1.003 şube müdürü bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 1.512 öğretmen ve 85 il/ilçe şube müdürü olmak üzere toplamda 1.597 kişiden oluşmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleriyle ilgili imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ile imam hatip okullarıyla ilgilenen şube müdürlerinin görüşlerini belirlemek üzere uzman görüşlerinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı anket formu hazırlanmıştır. Bu açık uçlu sorular üzerinden elektronik ortamda yazılı olarak Aralık 2020 tarihinde veriler toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer kavramların temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların sistematik bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. İçerik analizinde araştırmacılar belirledikleri kavramları ya da kelimeleri analiz ederek çeşitli çıkarımlarda bulunur. Nitel veriler güvenilirliği artırmak ve temalar arasında karşılaştırma yapabilmek için sayılaştırılabilir ve bu kapsamda basit istatistikler kullanılabilir (Birel-Çevik, 2020).

Araştırmada elde edilen bütün veriler, araştırmacılar tarafından açık kodlama ile kodlanmış ve kodlandıktan sonra kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi incelenmiş ve anlam bakımından birbiriyle ilişkili görülen kavramlar, kuramsal çerçevede yer alan “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği, eğitim-öğretim süreçleri yeterliği ve

iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” adlı üç temada toplanmıştır. Araştırmacılar, elde verileri ayrı ayrı incelemiş ve değerlendirmiştir. Araştırmacılar tarafından görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular istişare edilmiş ve uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır (Miles - Huberman, 1994). (Uzlaşma Yüzdesi=Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı %90 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, imam hatip okullarında görevli öğretmenlerin ve imam hatip okullarıyla ilgilenen şube müdürlerinin her biri birden fazla görüş belirttiği için toplam ifade sayısı, araştırmaya katılan kişi sayısından fazladır. Araştırmada veriler, üç temada toplanmış ve temalarda yer alan kavramlar tekrarlanma sıklıklarına göre frekans (f) ve yüzde (%) verilerek yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular üç tema altında gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin açık uçlu sorulara verdikleri görüşlere göre okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleri ve liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler incelenmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri Alt Temaların Toplamı

Alt Temalar	f	%
İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği	1.302	62.13
Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği	695	33.15
Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği	99	4.72
Görüşlerin Toplamı	2.096	100.0

Tablo 2’ye göre öğretmenlerden gelen görüşler üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar arasında en çok “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” (f=1302 ; %62.13) temasında görüş bildirildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada ise “alan-bilgisi ve yönetim süreçleri yeterlikleri” yer almıştır. Öğretmenlerin görevleri gereği en yoğun oldukları “eğitim-öğretim süreçleri yeterliği” teması hakkında daha az görüş bildirilmesi dikkat çekmektedir.

**Tablo 3:** Şube Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri Alt Temaların Toplamı

Alt Temalar	f	%
Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği	37	49.34
İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği	26	34.66
Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği	12	16.00
Görüşlerin Toplamı	75	100.0

Tablo 3’e göre şube müdürlerinden gelen görüşler üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar arasında en çok “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterlikleri” (f=37 ; %49.34) temasında görüş bildirildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada ise “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” yer almıştır. Şube müdürleri de öğretmenler gibi “eğitim-öğretim süreçlerine yeterliği” teması hakkında daha az görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin yer aldığı üç tema karşılaştırıldığında öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği tema “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği”, şube müdürlerinin ise “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği”dir. Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin en az görüş bildirdiği tema “eğitim-öğretim süreçleri yeterliği”dir.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri

Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği	f	%
Çalışkan	159	22.9
Mesleki alan bilgisine hâkimiyet	122	17.6
Değişime ve yeniliğe açık	103	14.8
Çözüm odaklı	72	10.4
Krizi yönetebilen	53	7.6
Hizmetkâr	43	6.2
Çevresine rol model	41	5.9
Vizyoner	32	4.6
Mevzuata hâkim	29	4.2
Sorumluluk sahibi	20	2.9
Özgüvenli	11	1.6
Temsil becerisine sahip	6	0.9
Liderliği paylaşabilen	3	0.4
Bütçe konularına ve dağılımına hâkim	1	0.1
<b>Toplam</b>	<b>695</b>	<b>100.0</b>
Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği	f	%
Alınan kararlara istişareli yaklaşım	43	43.4
Eğitim süreçlerini denetleyen	28	28.3
Teknolojiye hâkim	13	13.1
Olumlu okul iklimi oluşturur	12	12.1
Aktif öğrenme ortamı oluşturur	3	3.0
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>100.0</b>
İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği	f	%
Etkin iletişim becerisi	315	24.2
Motive edici	225	17.3
Adil	180	13.8
Hoşgörülü	168	12.9
Anlayışlı	91	7.0
Saygılı	36	2.8
Yapıcı	32	2.5
Uzlaştırıcı	31	2.4
Sabırlı	26	2.0
Ekip ruhuna sahip	26	2.0
Empati	25	1.9
Nazık	24	1.8
Dürüst	21	1.6
Özverili	21	1.6
Güvenilir	17	1.3
Alçakgönüllü	14	1.1
Paydaşlarla iş birliği	12	0.9
Konuşma ve hitabet yeteneği güçlü	12	0.9

<b>Yardımsever</b>	11	0.8
<b>Demokratik</b>	9	0.7
<b>Objektif</b>	6	0.5
<b>Toplam</b>	<b>1.302</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4'e göre öğretmenlerin birçoğu, okul yöneticilerinin “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği” temasında yer alan “çalışkan” (f=159; %22.9), “mesleki alan bilgisine hâkimiyet” (f=122; %17.6), “değişime ve yeniliğe açık” (f=103; %14.8) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin “temsil becerisine sahip” (f=6; %0.9) “liderliği paylaşabilen” (f=3; %0.4) ve “bütçe konularına ve dağılımına hâkim” (f=1; %0.1) özelliklerine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin birçoğu, okul yöneticilerinin “eğitim-öğretim süreçleri yeterliği” temasında yer alan “alınan kararlara istişareli yaklaşım” (f=43; %43.4) ve “eğitim süreçlerini denetleyen” (f=28; %28.3) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin “aktif öğrenme ortamı oluşturur” (f=3; %3.0) özelliğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin birçoğu, okul yöneticilerinin “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” temasında yer alan “etkin iletişim becerisi” (f=315; %24.2), “motive edici” (f=225; %17.3) ve “adil” (f=180 ; %13.8) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin “objektif” (f=6; %0.5) özelliğine sahip olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 5:** Şube Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri

<b>Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Değişime ve yeniliğe açık</b>	10	27.0
<b>Vizyoner</b>	6	16.2
<b>Krizi yönetebilen</b>	3	8.1
<b>Sorumluluk sahibi</b>	3	8.1
<b>Çevresine rol model</b>	3	8.1
<b>Çalışkan</b>	2	5.4
<b>Aidiyet sahibi</b>	2	5.4
<b>Temsil becerisine sahip</b>	2	5.4
<b>Bütçe konularına ve dağılımına hâkim</b>	1	2.7
<b>Mevzuata hâkim</b>	1	2.7
<b>Çözüm odaklı</b>	1	2.7
<b>Hizmetkar</b>	1	2.7
<b>Liderliği paylaşabilen</b>	1	2.7
<b>Dini bilgilere hakimiyet</b>	1	2.7
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>
<b>Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim süreçlerini denetler</b>	5	41.7
<b>Teknolojiye hâkim</b>	3	25.0
<b>Okul başarısını önemser</b>	2	16.7
<b>Alınan kararlara istişareli yaklaşım</b>	1	8.3
<b>Olumlu okul iklimi oluşturma</b>	1	8.3

<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>
<b>İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hoşgörülü	5	19.2
Ekip ruhuna sahip	4	15.4
Etkin iletişim becerisi	3	11.5
Adil	3	11.5
Paydaşlarla İş Birliği	2	7.7
Stres ve öfke kontrolünü sağlayabilen ve eleştiriye açık	2	7.7
Güvenilir	2	7.7
Özverili	2	7.7
Uzlaştırıcı	1	3.8
Konuşma ve hitabet yeteneği güçlü	1	3.8
Saygılı	1	3.8
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Tablo 5'e göre şube müdürlerinin birçoğu, okul yöneticilerinin "alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği" temasında yer alan "değişime ve yeniliğe açık" (f=10; %27.0) ve "vizyoner" (f=6; %16.2) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Şube müdürlerinin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin "liderliği paylaşabilen" (f=1; %2.7) ve "dini bilgilere hâkimiyet" (f=1; %2.7) yeterlikleri hakkında görüş bildirmiştir.

Şube müdürlerinin birçoğu, okul yöneticilerinin "eğitim-öğretim süreçleri yeterliği" temasında yer alan "eğitim süreçlerini denetler" (f=5; %41.7) ve "teknolojiye hâkim" (f=3; %25.0) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Şube müdürlerinin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin "olumlu okul iklimi oluşturma" (f=1; %8.3) yeterliği hakkında görüş bildirmiştir.

Şube müdürlerinin birçoğu, okul yöneticilerinin "iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği" temasında yer alan "hoşgörülü" (f=5; %19.2) ve "ekip ruhuna sahip" (f=4; %15.4) yeterliklerine sahip olduğunu düşünmektedir. Şube müdürlerinin çok az bir kısmı, okul yöneticilerinin "saygılı" (f=1; %3.8), "konuşma ve hitabet yeteneği güçlü" (f=1; %3.8) ve "uzlaştırıcı" (f=1; %3.8) yeterlikleri hakkında görüş bildirmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinde Görülen Eksiklikler Alt Temaların Toplamı

<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	142	71.71
<b>Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	45	22.72
<b>Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	11	5.55
<b>Görüşlerin Toplamı</b>	198	100.0

Tablo 6'ya göre öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar arasında en çok "iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği" (f=142; %71.71) temasında görüş bildirildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada ise "alan-bilgisi ve yönetim süreçleri yeterlikleri" yer almıştır. Öğretmenlerin en az görüş bildirdiği alt temanın "eğitim-öğretim süreçleri yeterlikleri" olması dikkat çekmektedir.



**Tablo 7:** Şube Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinde Görülen Eksiklikler Alt Temaların Toplamı

Alt Temalar	f	%
<b>Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	14	87.50
<b>Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	1	6.25
<b>İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliklerdeki Eksiklik Bulunma Durumu</b>	1	6.25
<b>Görüşlerin Toplamı</b>	16	100.0

Tablo 7'ye göre şube müdürlerinde gelen görüşler doğrultusunda okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde görülen eksiklikler üç alt temada toplanmıştır. Bu temalar arasında en çok “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterlikleri” (f=14; %87.50) temasında görüş bildirildiği tespit edilmiştir. “Eğitim-öğretim süreçleri yeterlikleri” ile “iletişim-sosyal ilişkiler yeterlikleri” temasında çok az görüş ifade edilmesi dikkat çekmektedir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinde Görülen Eksiklikler

Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği	f	%
Alan bilgisi ve yönetim becerisinin zayıf olması	13	28.9
İmam hatip ruhuna, vizyon ve misyonuna sahip olmaması	13	28.9
Okul yöneticisi seçilme süreçlerinde şeffaflık ve liyakat esaslarının gözetilmemesi	9	20.0
Kriz yönetimine hâkim olmaması	4	8.9
Kişisel ve mesleki gelişimine özen göstermemesi	3	6.7
Mevzuat bilgisine hâkim olmaması	3	6.7
İnisiyatif almaktan kaçınma	1	2.2
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>
Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği	f	%
Okul ortamının iyileştirilmesine yönelik gayretin olmaması	8	72.7
Okulun hedefe yönelik çalışmalarında yetersiz olması	3	27.3
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği	f	%
Öğretmenlerle ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması	68	47.9
Okul ortamında adil ve dengeli uygulamaların yürütülememesi	41	28.9
Öğretmenleri güdüleyememesi	28	19.7
Duyguların kontrolünün sağlanamaması	5	3.5
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8'e göre “alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği” teması altında okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleriyle ilgili eksiklikler arasında öğretmenlerce en çok dile getirilen görüş “alan bilgisi ve yönetim becerisinin zayıf olması” ve “imam hatip ruhuna, vizyon ve misyonuna sahip olmaması” (f=13; %28.9)'dir. “Eğitim-öğretim süreçleri yeterliği” teması altında öğretmenlerce en çok dile getirilen görüş “okul ortamının iyileştirilmesine yönelik gayretin olmaması” (f=8; %72.2)'dir. “iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği” teması altında öğretmenlerce en çok dile getirilen görüş ise “öğretmenlerle ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması” (f=68; %47.9)'dir.

**Tablo 9:** Şube Müdürlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerinde Görülen Eksiklikler

Alan Bilgisi-Yönetim Süreçleri Yeterliği	f	%
İmam hatip ruhuna, vizyon ve misyonuna sahip olmaması	6	42.9
Alan bilgisi ve yönetim becerisinin zayıf olması	4	28.6
Kişisel ve mesleki gelişimine özen göstermemesi	3	21.4
Okul yöneticisi seçilme süreçlerinde şeffaflık ve liyakat esaslarının gözetilmemesi	1	7.1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>
Eğitim-Öğretim Süreçleri Yeterliği	f	%
Okulun hedefe yönelik çalışmalarında yetersiz olması	1	
İletişim-Sosyal İlişkiler Yeterliği	f	%
Öğretmenlerle ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması	1	

Tablo 9'a göre "alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği" teması altında okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterlikleriyle ilgili eksiklikler arasında şube müdürlerince en çok dile getirilen görüş "imam hatip ruhuna, vizyon ve misyonuna sahip olmaması" (f=6; %42.9) ifadesidir.

### Sonuç ve Tartışma

Liderlik kavramının çeşitlendiği günümüzde, liderlik yeterliklerinin de değişim ve gelişimi kaçınılmazdır. Her yüzyılın kendine özgü özellikleri olduğu gibi 21. yüzyılın da gerektirdiği yönetici yeterlikleri bulunmaktadır. Bu bağlamda Erçetin vd. (2020) tarafından tespit edilmiş 21. yüzyıl becerileri kapsamında okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerini üç tema altında incelemek mümkündür. Bu üç tema ise, alan bilgisi-yönetim süreçleri, eğitim-öğretim süreçleri, iletişim-sosyal ilişkiler yeterliğidir. Yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinin yer aldığı üç tema karşılaştırıldığında öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği tema "iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği", şube müdürlerinin ise "alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği"dir. Öğretmen görüşlerine göre "iletişim-sosyal ilişkiler yeterliği" temasının ön plana çıkması, öğretmenlerin okul ortamında etkin bir iletişim sürecini daha fazla önemli görmelerinden kaynaklanabilir. Şube müdürlerinin görüşlerine göre "alan bilgisi-yönetim süreçleri yeterliği" temasının ön plana çıkması; okul ortamında vizyon oluşturulması, değişime ve yeniliğe açık olunması, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi hususların şube müdürlerince daha fazla önemsenmesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin en az görüş bildirdiği tema ise "eğitim-öğretim süreçleri yeterliği"dir. Öğretmenlerin ve şube müdürlerinin "eğitim-öğretim süreçleri yeterliği" hakkında görüşlerinin diğer yeterlik alanlarına göre daha az olması, bu konudaki yeterlikler hakkında yeterince farkındalıklarının olmamasından ya da bu yeterlikleri aktarmada eksiklik yaşanmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri hakkında öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği yeterlikler, çalışkan, mesleki alan bilgisine hâkimiyet, alınan kararlara istişareli yaklaşım, eğitim-öğretim süreçlerini denetleme, etkin iletişim

becerisi, motive edici ve adil değildir. Şube müdürlerinin en çok görüş bildirdiği yeterlikler ise, değişime ve yeniliğe açık olma, vizyonerlik, eğitim süreçlerini denetleme, teknolojiye hâkimiyet, hoşgörülülük ve ekip ruhuna sahip olmaktır. Erçetin tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere göre bir lider olarak okul yöneticisinde bulunması gereken ilk beş kişilik özelliği, dürüstlük, güvenilirlik, destekleyicilik, açık fikirlilik ve doğru sözlülük olarak ifade edilmektedir (Erçetin, 1997). Yine Erçetin vd. tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin öne çıkan yeterlikleri, açık fikirli olma, çevre ile iletişim, denetleme, empati ve güdülemedir (Erçetin-Eriçok, 2016). Sevinç tarafından yapılan çalışmada, imam hatip okullarında görevli müdürlerin etkileşimci, dönüşümcü, öğretimsel, hizmetkar ve vizyoner liderlik türleri içerisinde davranışlar sergilediği ifade edilmiştir (Sevinç, 2018). Kalkan, yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir (Kalkan, 2020). Aras tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin sahip olduğu okul liderliği özellikleri incelenmiş ve öğretmenlerin algılarına göre ilk dört sırada “okulun fiziki imkanlarının geliştirilmesi, öğretim sürecini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olunması, akademik başarıya önem verilmesi, meslek etiği konusunda bilinçli olunması” yer almıştır (Aras, 2020). Ağaoğlu vd. tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerini en çok etkili örgüt yönetimi, insanlarla iletişim kurma, etkili biçimde çalışma, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama alanlarında yeterli görmektedir (Ağaoğlu vd., 2012). Uslu yapmış olduğu çalışmasında, okul yöneticilerinin mevcut yeterliklerini incelemiş ve iletişim, saygı, güdüleme, eğitim felsefesi ve yönetim kuramlarını bilme yeterliklerinin ön planda olduğunu ifade etmiştir (Uslu, 2013). Korumaz vd. yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin yeterliklerini beş alanda incelemiş ve en çok dile getirdikleri hususlar: etkili örgüt yönetimi, etkin iletişim kurma ve mesleğe hizmettir (Korumaz vd., 2014).

Bu sonuçlar, yapılan araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında benzer görüşlerin bulunduğu göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin “açık fikirli-yeniliklere açık olma, etkin iletişim becerisi ve motive etme” yeterlikleri, yapılan araştırma ile alan yazındaki araştırmaların ortak yönüdür. Okul yöneticilerinin emir, direktif ve yasal güç kullanımının ötesinde etkileme gücüne sahip olması beklenmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını anlamada ve yönlendirmede; okulun amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilmek ve hatta bu hedefleri geliştirebilmek için alışılmış uygulamaları aşabilmede etkin bir lider olması gerekmektedir. Bir okulun başarı sağlayabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için okul ortamında istek, coşku ve kendini adama duygusunun gelişmesi, okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, açık fikirlere sahip olma, vizyonerlik, istişareli yaklaşım, etkin iletişim, motive edici olma ve ekip ruhu oluşturma gibi yeterliklerin özünde etkileme vardır. Okul yöneticilerinin yetkisini (yasal güç) kullanmaktan çok etkisini gösterebilmesi onun liderlik yönünü ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda okul yöneticilerinin, öğretmenler, okulun diğer personeli, üst birim amirleri ve çevre ile ilişkilerinde denge merkezi

görevi üstlenebilmesi için davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca yapılan çalışmada, öğretmenlerce en çok ifade edilen okul yöneticileri liderlik yeterlikleri arasında çalışan, hizmetkâr ve çözüm odaklı olma ile krizi yönetebilme yeterlikleri yer almaktadır. Eğitim-öğretim süreci devam ederken okullarda birçok sorun yaşanabilmekte ve beklenmedik zamanlarda belirsizlik durumları kendini gösterebilmektedir. Geleceğin net olarak görülemediği durumlarda belirsizliklerle baş edebilmek için okul yöneticilerinin alışlagelmiş kalıpların dışına çıkması ve farklı uygulamalar yürütmesi kısaca krizi yönetmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmada, öğretmenlerce en az ifade edilen okul yöneticileri liderlik yeterlikleri arasında “liderliğin paylaşılması, bütçe konularına ve dağılımına hâkimiyet, aktif öğrenme ortamı oluşturma, objektif ve demokratik olma” yeterlikleri yer almaktadır. Şube müdürlerince en az ifade edilen okul yöneticileri liderlik yeterlikleri ise “çözüm odaklı ve hizmetkâr olma, bütçe konularına ve dağılımına hâkimiyet ve liderliğin paylaşılması”dır.

Araştırmada, öğretmenlerin ve şube müdürlerinin, okul yöneticilerinin mevcut liderlik yeterliklerinde görülen eksikliklere ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu görüşlere göre okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerinde belirtilen eksiklikler, “alan bilgisi ve yönetim becerisinin zayıf olması, imam hatip ruhuna, vizyon ve misyonuna sahip olmaması, okul ortamının iyileştirilmesine yönelik gayretinin bulunmaması, öğretmenler ve çevresiyle sağlıklı iletişim kuramaması, okul ortamında adil ve dengeli uygulamaların yürütülememesi, öğretmenleri güdüleyememesi” olarak sıralanmaktadır. Aras tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin en düşük ortalamaya sahip liderlik özelliğinin “okula finansal kaynak sağlar” ifadesi olduğu dikkat çekmektedir (Aras, 2020). Uslu tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin sorun alanı olarak, teknolojiye yeteri kadar yararlanamama, güdüleme unsurlarının işletilememesi ve yönetim kuramlarının yeteri kadar irdelenmemesi olarak ifade edilmektedir (Uslu, 2013). Bu çalışma sonuçları ile yapılan çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin başında iletişim ve insan ilişkileri gelmektedir. Empati yapabilme, anlayışlı ve esnek olma, dürüst, güvenilir ve alçakgönüllü olma özellikleri ile okul yöneticileri, okul içerisinde iletişimin ve insanî bağların güçlenmesine katkı sağlayabilir.

Günümüzde okul yöneticilerinin, bütçe konularına ve bütçenin okulun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde kullanılması gerektiğine ilişkin yeterliklerinin olması elzemdir. Bütçe kullanımı, salt maddi kaynakların kullanımı değil aynı zamanda maddi kaynakların okul için her an kullanıma hazır bulundurulması ve okulla ilgili ihtiyaçların zamanında karşılanmasıdır. Okul bütçesinin temel önemli işlevi ise öğrenme ortamlarının oluşturulması ve üst düzey öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleşmesine katkı sağlamaktır. Bu noktadan hareketle eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği için okul yöneticilerinin okul bütçesini uygun ve verimli bir şekilde kullanması önemlidir.

Okul yöneticileri çağın gerektirdiği yönetsel donanımlara sahip olabilmek için eğitim yönetimi alanındaki gelişmeleri, yeni yaklaşımları takip etmeli ve bu alandaki sorunlara karşı ilgili ve duyarlı olmalıdır. Aksi durumda okul yöneticilerinin yönetim becerileri geleneksel bir hâl alır ve bu durum “saygınlığın” azalmasına sebep olabilir. Okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri arasında son zamanlarda sıklıkla kullanılan kavramlardan biri de katılımcı yönetim yani liderliğin paylaşılmasıdır. Paylaşılan liderlik, okul içerisinde alınacak kararlarda tek bir kişi (müdür) yerine paydaş olan tüm kişi ve grupların karara katılımlarının sağlanmasıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderliklerini paylaşması, okullarda karar süreçlerinin iyileştirilmesinde ve demokratik okul kültürünün geliştirilmesinde önemli bir etkidir (Özmuş, 2018). Okul içerisinde hiyerarşiye bağlı kalmadan, liderliği bireyler arasında dağıtmak mümkündür. Okullarda lider öğretmen, lider öğrenci, lider veli gibi liderlik kaynaklarının gücünden yararlanılmasıyla daha güçlü bir okul liderliği elde edilebilir (Baloğlu, 2011).

Araştırmada öğretmenlerin ve şube müdürlerinin, okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri hakkında ifade ettiği görüşleri ile Erçetin vd. tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki yeterlikler karşılaştırılmış ve görüşlerde hiç bahsi geçmeyen liderlik yeterlikleri aşağıda sıralanmıştır (Erçetin vd., 2020).

- Eğitim yönetimi alanındaki güncel sorunlara karşı duyarlıdır.
- Eğitim yönetimi alanında dünyadaki gelişmelerin ülkemizdeki yansımalarına ilgi duyar.
- Okulda öğrenci sağlığına ve güvenliğine ilişkin çalışmalar yürütür.
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir üst öğrenime yönlendirilmesine katkı sağlar.
- Bütçe harcamalarına yönelik maliyet etkililik analizi yapar.
- Okulda teknoloji tabanlı yönetim sistemi geliştirir.
- Yenilikçi okul projelerinin geliştirilmesine katkı sağlar.
- Sosyal medya aracılığıyla eğitim süreçlerini destekler.
- Okulun amaçlarının belirlenmesinde aktif rol alır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde velilerin ve yerel basının desteğini alır.
- Kendi güçlü ve zayıf yönlerini gerçekçi bir biçimde değerlendirir. Zamanını etkili şekilde yönetir.

Dünyada eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki etkisi, bütçe harcamaları kapsamında maliyet etkililik analizi ile bütçenin verimli kullanılması, teknoloji tabanlı yönetim sistemi kurulması ve geliştirilmesi gibi yönetici yeterliklerinin şube müdürleri ve özellikle öğretmenlerin görüşlerinde yer almaması, bu alanlara ilgi duyulmamasından veya farkındalığın olmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim öğretim faaliyetleri çerçevesinde özgün projelerin geliştirilmesi, okulda uygulanan etkinliklerin yaygınlaştırılması ve okul tanıtım çalışmaları kapsamında sosyal medyanın aktif bir şekilde kullanılması, okul çalışmalarında velilerden ve paydaşlardan destek alınması gibi okul yöneticile-

rinden beklenen liderlik yeterlikleri, şube müdürleri ve öğretmenlerce rutin bir özellik gibi algılanmış olabilir ve bu nedenle görüşlerde hiç yer almadığı söylenebilir.

Günümüz okul yöneticilerinden beklenen liderlik yeterlikleri incelendiğinde okul yöneticilerinin bilgili ve çok yönlü olması gerektiği düşünülmektedir. Ancak böyle okul yöneticileri, insan kaynağını etkin bir şekilde yönetebilir ve çağın gerektirdiği bilgi-becerilerle yetiştirilmek istenen öğrencilerin gelişimi için çalışmalar yürütebilir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi, eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi ve çağın gerektirdiği şekilde değişimin ve gelişimin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri kapsamında ifade edilen liderlik yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de hâlen okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Dolayısıyla okul yöneticisini liderlik yeterlikleri kapsamında yetiştirmeye dönük bir program da bulunmamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticiliği kariyer mesleği olmalı ve yönetici adayları liderlik yeterlikleri alanını da kapsayacak şekilde eğitimlerden geçmelidir. Okul yöneticilerinin belirlenme/atama sürecinde iletişim becerileri, bütçe yönetimi, kriz yönetimi, duyguların yönetimi ve okulların başarısının arttırılmasına yönelik aktif çalışmalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Görev başında bulunan okul yöneticilerine yönelik liderlik yeterlikleri hakkında eğitimler düzenlenmelidir. Okul yöneticilerinin kendini yetkinleştirmesi ve bu süreçte kaçınması gereken durumlar hakkında araştırmalar yürütülmelidir.

Bu araştırma kapsamında veri toplayabilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 10.11.2020 tarihli ve 35853172-600 sayılı yazısı ile gerekli izin alınmıştır.

<b>Etik Beyan / Ethical Statement</b>	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
<b>Yazar(lar) / Author(s)</b>	Şefika Şule Erçetin-Şuay Nilhan Açıkalin-Zeynep Olgun
<b>Finansman / Funding</b>	Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they received no external funding in support of this research.
<b>Yazar Katkıları / Author Contributions</b>	<b>Çalışmanın Tasarlanması / Conceiving the Study:</b> ŞŞE (%50) ŞNA (%30) ZO (%20) <b>Verilerin Toplanması / Data Collection:</b> ŞŞE (%40) ŞNA (%30) ZO (%30) <b>Veri Analizi / Data Analysis:</b> ŞŞE (%40) ŞNA (%30) ZO (%30) <b>Makalenin Yazımı / Writing up:</b> ŞŞE (%40) ŞNA (%35) ZO (%25) <b>Makale Gönderimi ve Revizyonu / Submission and Revision:</b>
<b>Çıkar Çatışması / Competing Interests</b>	Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.

## Kaynakça

- Açıkalın, Aytaç. *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 6. Basım, 2016.
- Ada, Şükrü - Ercoşkun, Muhammet Hanifi. "Okul Müdürlerinin Klasik ve Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleri". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13/2 (2009), 171-182.
- Ağaoğlu, Esmehan vd. "Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri". *Eğitim ve Bilim Dergisi* 37/164 (2012), 160-175.
- Aras, Nazlı. "Okul Müdürlerinin Sahip Olduğu Okul Liderliği Standartlarına İlişkin Öğretmen Algıları". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 3/1 (2020), 58-68.
- Aydın, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi, 11. Basım, 2018.
- Balci, Ali. *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 4. Basım, 2019.
- Baloğlu, Nuri. "Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2011), 127-148.
- Birel, Fırat Kıyas - Çevik, Mehmet Sabir. "Nitel Araştırma Desenleri". *Araştırma Teknikleri*. ed. Şefika Şule Erçetin. 63-80. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Bursahoğlu, Ziya. "Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 9/1 (2019), 321-324. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000452](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000452)
- Bursahoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 19. Basım, 2015.
- Bursahoğlu, Ziya. *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 13. Basım, 2016.
- Bush, Tony. *Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları*. çev. Ruhi Sarpkaya. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018.
- Erçetin, Şefika Şule. "Türkiye'de Eğitim Reformu ve Reformu Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinde Aranılan Kişilik Özellikleri". *Eğitim Yönetimi Dergisi* 3/2 (1997), 173-198.
- Erçetin, Şefika Şule. *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları, 2000.
- Erçetin, Şefika Şule vd. "Multidimensional Glocal Leadership Scale". *Middle East Journal of Scientific Research* 8/2 (2011), 314-318.
- Erçetin, Şefika Şule - Eriçok, Barış. "Yayınlarda Yer Alan Okul Yöneticilerinin Yeterliklerinin Analizi (ULAKBİM 2004-2016)". *Turkish Studies* 11/14 (2016), 239-256. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9696>
- Erçetin, Şefika Şule - Açıkalın, Şuay Nilhan. "Bilimsel Araştırmalarda Temel Yaklaşımlar Araştırma Modelleri ve Desenleri". *Araştırma Teknikleri*. ed. Şefika Şule Erçetin. 30-47. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Erçetin, Şefika Şule vd. *21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri: İmam Hatip Okulları Türkiye*. PDF: Uluslararası Bilim Derneği Yayınları, 2020. <http://iscass.org/uploads/img/21.-yuzyil-becerileri--okul-yoneticilerinin-liderlik-yeterlikleri-imam-hatip-okullari-turkiye.pdf>
- Görgülü, Deniz vd. "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlilikleri". *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 3/2 (2013), 53-71.
- Kalkan Ümit. "İmam Hatip Liselerinde Liderlik, Okul Kültürü ve Kurumsal İmaj Algısı". *Turkish Studies-Religion* 15 /3 (2020), 347-360. <https://dx.doi.org/10.47091TurkishStudies.41795>

- Katz, Robert. "Skills of an Effective Administrator". *Harvard Business Review*. Erişim 11 Mart 2021. <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator>
- Korumaz, Mithat - Kocabaş, İbrahim. "Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri". *The Journal of Academic Social Science Studies* 28/2 (2014), 495-512. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2522>
- Miles, Matthew - Huberman, Michael. *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, Second Edition, 1994.
- Neyişçi, Nilay. "Örgüt-Yönetim Teorileri ve Süreçleri". *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. ed. Şefika Şule Erçetin. 19-37. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2019.
- Özmuşul, Mustafa. "Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 1/2 (2018), 94-108.
- Potas, Nihan - Ok Akçıl Mehtap. "Örnekleme Yöntemleri". *Araştırma Teknikleri*. ed. Şefika Şule Erçetin. 143-161. Ankara: Nobel Yayınları, 2020.
- Sevinç, Şengül. *İmam Hatip Okulları Müdürlerinin Liderlik Anlayışları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Uslu, Barış. "Eğitim Yönetimi Alanındaki Akademisyenlerin Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 37/37 (2013), 172-188.





## Din Görevlilerine Göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocukların Din Eğitimi: Sivas İli Örneği

Rukiye Gögen

Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (ROR ID: 04f81fm77)

İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı

Res. Asst. Ph.D., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology

Department of Religious Education

Sivas/Turkey

rukiye-yilmaz58@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-0725-4578

### Religious Education of Children Staying in Child/Love Houses According to Religious Officials: The Case of Sivas Province

#### Abstract

Child/Love Houses are institutions where children who are separated from their families for various reasons are sheltered under the supervision of the state and their education needs are met. The quality of the religious education given in these institutions, the methods of delivery and the solution of the problems encountered in the education process are of great importance in terms of preparing these children in need of protection for the future. Because it is only possible with education not to make these children who are deprived of family education feel the absence of family as much as possible and to prepare them for the future in a healthy way and to reintegrate them into society. In addition to general education, religious education has an important role in the process of preparing these children for the future in an equipped way. Because religious education is extremely important for the individual to know himself, to have knowledge about beliefs and values, to make sense of life, to have the necessary maturity to adapt to moral development and society. The need for religious education of these children makes the quality of the religious education given to them and the competence of the religious officials giving this education even more important. The purpose of this research is to examine the opinions of religious officials on the religious education of children

---

Bu çalışma 09.04.2021 tarihinde sunduğumuz "Çocuk İstismarını Önlemede Din Eğitiminin Rolü" başlıklı doktora tezinden üretilerek hazırlanmıştır. Makalenin alan çalışmasıyla ilgili etik kurul izni alınmıştır (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği'nin 60263016-050.0604-E.437797 sayılı kararı). / This study has been prepared on the basis of the doctoral dissertation titled "The Role of Religious Education in Preventing Child Abuse" that submitted on 09.04.2021. Ethics committee approval was obtained from Sivas Cumhuriyet University Legal Counseling Office with the decision numbered 60263016-050.0604-E.437797 regarding the field study of the article (Doctoral dissertation, Cumhuriyet University, Sivas, Turkey, 2021).

**İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism

**Etik Beyan/Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (**Rukiye Gögen**).

**Gelis/Received:** 20 Haziran/June 2021 | **Kabul/Accepted:** 05 Eylül/September 2021 | **Yayın/Published:** 20 Eylül/September 2021

**Atıf/Cite as:** Rukiye Gögen, "Din Görevlilerine Göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocukların Din Eğitimi: Sivas İli Örneği = Religious Education of Children Staying in Child/Love Houses According to Religious Officials: The Case of Sivas Province", Eskiyei 45 (Eylül/September 2021), 843-873. <https://doi.org/10.37697/eskiyei.955023>

**CC BY-NC 4.0** | This paper is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial License

who have been separated from their families for various reasons and need protection and have to live in Child/Love Homes, and to make some evaluations to increase the quality of religious education given in Child/Love Homes by making use of these opinions. Within the scope of the research, the data of the research were obtained by the semi-structured interview technique from the religious officials working in Sivas Children's and Love Houses. The sample of the research consists of 18 religious officials working in Sivas Children's / Love Houses. These religious officials provide education and guidance services to a total of 108 children living in 17 Children's Houses, 5 Love Houses and 1 Children's Houses Complex. Religious officials whose identity information is kept confidential in the research; Face-to-face questions were asked about their competence in the education given in these institutions, the difficulties and contributions of religious education given to children, and their suggestions for a better religious education. As a result of the research, it has been determined that the religious officials who give religious education to the children living in these houses are professionally experienced but do not have enough equipment in child education. Another important result reached within the scope of the research is that the religious education given in Children's/Love Houses has a positive effect on children, changing their false beliefs and thoughts on religious issues, enabling them to look to the future with hope, and creating awareness of living in accordance with religion in worship and moral issues. As can be understood from these determinations, it is of great importance that the administrators, specialists, educators, housewives and other officials working in Child/Love Homes are carefully selected and the efforts to increase the quality of education provided in these homes are continued.

### **Keywords**

Religious Education, Child in Need of Protection, Child Houses, Affection Houses, Religious Officials, Sivas

## **Din Görevlilerine Göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocukların Din Eğitimi: Sivas İli Örneği**

### **Öz**

Çocuk/Sevgi Evleri, çeşitli nedenlerle ailesinde ayrı kalan çocukların devletin gözetiminde bulunduğu ve eğitim öğretim ihtiyacının karşılandığı kurumlardır. Bu kurumlarda verilen din eğitiminin niteliği, veriliş yöntemleri ve eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü, korunma ihtiyacı olan bu çocukların geleceğe hazırlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü aile eğitiminden yoksun kalan bu çocuklara mümkün olduğu ölçüde ailenin yokluğunu hissettirmemek ve onları sağlıklı bir şekilde geleceğe hazırlayıp topluma kazandırmak ancak eğitimle mümkündür. Söz konusu çocukların geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlanması sürecinde genel eğitim yanında din eğitiminin de önemli bir rolü vardır. Çünkü din eğitimi, bireyin kendini tanıması, inanç ve değerler konusunda bilgi sahibi olması, hayatı anlamlandırması, ahlaki gelişim ve topluma uyum sağlama konusunda gerekli olgunluğa sahip olması açısından son derece önemlidir. Bu çocukların din eğitimine olan ihtiyacı, onlara verilen din eğitiminin niteliğini ve bu eğitimi veren din görevlilerinin yeterliliğini daha da önemli hale getirmektedir. İşte bu araştırmanın amacı, çeşitli nedenlerle ailelerinden ayrı kalarak korunmaya muhtaç hale gelen ve Çocuk/Sevgi Evleri'nde yaşamak durumunda kalan çocukların din eğitimi konusunda din görevlilerinin görüşlerini incelemek ve bu görüşlerden yararlanarak Çocuk/Sevgi Evlerinde verilen din eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik bazı değerlendirmelerde bulunmaktır. Araştırma kapsamında Sivas Çocuk ve Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinden yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) tekniği ile araştırmanın verileri elde edilmiş-

tir. Araştırmanın örneklemini, Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan 18 din görevlisi oluşturmaktadır. Bu din görevlileri, 17 Çocuk Evi, 5 Sevgi Evi ve 1 de Çocuk Evleri Sitesi'nde kalan toplam 108 çocuğa eğitim ve rehberlik hizmeti sunmaktadır. Araştırmada kimlik bilgileri gizli tutulan din görevlilerine; bu kurumlarda verilen eğitim konusunda yeterliliklerine, çocuklara verilen din eğitiminin zorluklarına, katkılarına, daha iyi bir din eğitimi verilebilmesi için önerilerine dair yüz yüze sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda, bu evlerde kalan çocuklara din eğitimi veren din görevlilerinin mesleki açıdan tecrübeli olduğu ancak çocuk eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadığı tespitine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise Çocuk/Sevgi Evleri'nde verilen din eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu etki bırakarak onların dini konulardaki yanlış inanç ve düşüncelerini değiştirdiği, geleceğe umutla bakmalarını sağladığı, ibadet ve ahlaki konularda dine uygun yaşama bilinci oluşturduğudur. Bu tespitlerden anlaşılacağı gibi, Çocuk/Sevgi Evlerinde görev yapan idarecilerin, uzmanların, eğitimcilerin, ev annelerinin ve diğer görevlilerin özenle seçilmesi ve bu evlerde verilen eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmaların süreklilik arz etmesi büyük önem taşımaktadır.

### **Anahtar Kelimeler**

Din Eğitimi, Korunma İhtiyacı Olan Çocuk, Çocuk Evleri, Sevgi Evleri, Din Görevlileri, Sivas

### **Giriş**

Bilindiği gibi ülkemizde çeşitli nedenlerle ailesinden ayrı yaşamak durumunda kalan çocuklar devlet tarafından korunma altına alınarak onların temel ihtiyaçları giderilmekte ve sağlıklı, iyi yetişmiş bireyler olarak topluma kazandırılmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla ailesi yanında kalması mümkün olmayan çocuklara Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde kalacak yer imkânı sağlanmaktadır.<sup>1</sup> Böylece kimsesiz kalan çocuklara Çocuk/Sevgi Evleri adı altında bir aile yuvası oluşturmak ve bu çocuklara aile sıcaklığını hissettirmeye çalışarak bir anlamda ailenin yerine getirmesi gereken sorumlulukları çalışanları görevliler maharetiyle yerine getirmektedir.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından korunma ihtiyacı olan çocuklara kalacak yer imkânının sağlandığı kurumların başında Sevgi ve Çocuk Evleri gelmektedir. Sevgi Evleri korunma ihtiyacı olan çocukların barınma ve bakımını sağlayan 0-18 yaş grubundaki çocukların kaldığı evlerdir. Çocuk evleri ise her ilin kültürel ve sosyal açıdan çocuk yetiştirmeye müsait bölgelerinde özellikle il merkezlerinde olmak üzere okul ve hastanelere yakın apartman daireleri ya da müstakil evlerde en az beş en çok sekiz çocuğun kaldığı kuruluşlardır.<sup>2</sup> 0-18 yaş arasındaki korunmaya muhtaç çocukların kaldığı bu evler 2005 yılında 4 ev ile hizmet vermeye başlamış, 2019 yılı sonu itibarıyla bu evlerin sayısı 1.192'e yükselerek 6.164 çocuğa bakım hizmeti verilmiştir.<sup>3</sup>

Ülkemizde çok sayıda çocuğun korunma altına alınmış olması, bu çocuklara yönelik yapılan eğitimleri önemli hale getirmektedir. Kurum bakımı altında olan çocukların alacağı eğitim, sorunlarıyla baş etmeyi öğrenmelerinde, öz güven kazanarak

<sup>1</sup> T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), "Kurumsal İstatistikler" (Erişim. 15 Eylül 2020).

<sup>2</sup> Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (ÇEÇUEHY), *Resmî Gazete* 27015 (5 Ekim 2008), md. 4.

<sup>3</sup> Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÇHGM), "Temel Faaliyetlerimiz" (Erişim 5 Temmuz 2020).

hayata sıkıca tutunmayı başarabilmelerinde ve kendilerini hayatlarının geri kalan kısmını daha bilinçli bir şekilde yaşayabilmelerinde etkili bir unsurdur. Bu çocukların ihtiyacı olan eğitim içerisinde din eğitiminin de büyük payı vardır. Bu çocukların alacağı din eğitimi onların aileden uzak kalma nedeniyle yaşadığı acıların üstesinden gelmelerine<sup>4</sup>, yaşamlarına anlam katarak mutlu ve sosyal bir birey olarak yetişmelerine ve kendilerini bekleyen kötülüklerin farkına vararak zararlı alışkanlıklarla başetmelerine<sup>5</sup> katkı sağlayacaktır.

Kurum bakımı altında bulunan bazı çocukların sigara, alkol gibi zararlı maddeleri kullanmaları, hırsızlık, fuhuş gibi ahlak dışı davranışlara yönelmeleri, şiddet içerikli davranışlarda bulunmaları, mahremiyet eksikliğinden kaynaklı problemler yaşamaları ve yaşadığı problemlerin üstesinden nasıl geleceklerini bilmeyen çocukların intihar gibi yollara başvurmaları<sup>6</sup> bu çocukların din eğitimine olan ihtiyacını göstermektedir.

Sevgi Evleri'nde kalan çocukların din eğitimine ihtiyaç duymasının bir diğer nedeni, dinin insan davranışlarına yön veren, insanı zararlı alışkanlıklardan ve kötülüklerden uzak tutan bir unsur olmasıdır. Din eğitimi sayesinde bu çocukların ruhsal ve toplumsal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermesi sağlanarak<sup>7</sup> çocuğun yaşadıklarının acısını başkalarına zarar vererek atlatmaya çalışması önlenir. Din eğitimi, çocuğun kendisine ve başkalarına zarar vermesini önleyebilecek bir özelliğe sahiptir. Çünkü çocukların başından geçen olumsuz olayların üstesinden gelebilmesi ve yaşadıklarına karşı sabretmesi din eğitiminin kendilerine sağlayacağı içsel motivasyonla mümkündür.<sup>8</sup>

Korunma altına alınmış çocukların din eğitimine olan ihtiyacı, çok sayıda konuyla ilgili akademik çalışma yapılmasını sağlamıştır. Bu çalışmaların tamamına yer vermek, makalenin hacmini aşması sebebiyle mümkün değildir. Ancak konuyla ilgili yapılan belli başlı çalışmalara değinmekte yarar vardır.

Bu çalışmalardan biri *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları*<sup>9</sup> isimli eserdir. Eserde yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin din öğretimi ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yetiştirme yurtlarında kalan gençlerle, velilerle ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleriyle anket yapılmıştır. Araştırma sonucunda gençlerin Allah'ın varlığı, birliği, sıfatları, Hz. Peygamber'in hayatı, kaza, kader, tevekkül, ölüm sonrası hayat gibi konularda bilgi edinmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

<sup>4</sup> Orhan Demir, *Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2004), 182.

<sup>5</sup> Leyla Kozan, *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012), 105-106.

<sup>6</sup> Yasemin Davarcı - Zeki Salih Zengin, "Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü", *Journal of Islamic Research* 30/2 (2019), 262.

<sup>7</sup> Safiye Kesgin, "Kurum Bakımındaki Çocukların Diğer İhtiyaçları Gibi Dini ve Manevi İhtiyaçlarına Duyarlı Bir Yaklaşım: Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri Ön Lisans Programı", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/ The Journal of International Social Research* 13/72 (Ağustos 2020), 971.

<sup>8</sup> Davarcı - Zengin, "Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü", 272.

<sup>9</sup> Saadettin Özdemir, *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları* (İsparta: Tuğra Ofset, 2002).

Bir diğer çalışma *Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi*<sup>10</sup> isimli eserdir. Çalışma yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin din eğitimi problemlerini tespit ederek bu problemlere çözüm yolları üretmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında 12-18 yaş grubunda olan 665 gence anket uygulanmıştır. Anket sonucunda gençlerin yaklaşık  $\frac{3}{4}$ 'ünün ailesinde yeterli bir din eğitimi almadığı, yarısının sadece okulda verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi sayesinde dini bilgileri öğrendikleri ve gençlerin %86,7'sinin din eğitimi ve öğretiminin verilmesini gerekli gördüğü bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ulaşılan en önemli sonuçlardan biri, küçük yaşlardan itibaren acı olaylarla karşılaşan yetiştirme yurdundaki gençlerin iyi bir din eğitimi sayesinde yaşadıkları sıkıntılarla baş etmeyi öğrenerek hayata sıkıca tutunmayı başarabilmeleridir.

Kurum bakımı altında olan çocukların din eğitimini konu edinen bir diğer çalışma *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi*<sup>11</sup> isimli çalışmadır. Çalışma; kurum bakımında olan çocukların yaşadığı problemleri ve bu problemlerin çözümünde din eğitiminin nasıl bir rolü olduğunu ortaya koyan literatür tarama yönteminin kullanılmış olduğu bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Tez, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, İslam dininde çocuğun önemi; ikinci bölümde, korunmaya muhtaç çocuk kavramı, tarihsel süreçte korunmaya muhtaç çocuklar; üçüncü bölümde ise korunmaya muhtaç çocukların yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümünde din eğitiminin rolü ele alınmıştır. Araştırmada din eğitiminin, korunmaya muhtaç çocukların hayata tutunmasında, sosyalleşmesinde ve olumsuz davranışlardan uzak kalmasında etkili bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

Devlet koruması altında olan çocuk ve gençlerin din eğitimini değerlendiren önemli çalışmalardan biri de "*Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler*" isimli makaledir. Bu makalede sosyal hizmet kurumlarında Diyanet İşleri Başkanlığı personeli tarafından verilen manevi destek hizmetlerinin niteliği anket çalışmasıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temel hedefi sosyal hizmet kurumlarında verilen din hizmetinin niteliği ile ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Örneklem grubunu 107 din görevlisin oluşturduğu çalışmada; kurumda verilen din eğitimi ve uygulanma süreci, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kurumda verilen din eğitimi ile ilgili çalışmaları, kurumda çalışan din görevlilerinin pedagojik yaklaşımları anket sorularıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında, kurum bakımı altında olan çocukların din eğitimine ihtiyaç duyduğu, kurumda çalışan din görevlilerinin eğitim düzeyinin yüksek olduğu ancak sosyal hizmet ve manevi danışmanlık konusunda eğitim alması gerektiği, personele yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Orhan Demir, *Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2004).

<sup>11</sup> Leyla Kozan, *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi* (Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012).

<sup>12</sup> Hatice Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem ve Öneriler", *Diyanet İlmî Dergi* 55/1 (Mart 2019), 121-153.

Konuyla ilgili önemli bir diğer çalışma “*Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü*”<sup>13</sup> başlıklı makaledir. Bu çalışmada korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili literatür taraması ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır. Araştırma kapsamında din eğitiminin korunma ihtiyacı olan çocukların iyileştirilmesindeki rolü; koruyucu ve önleyici, iyileştirici ve onarıcı, hayatı sürdürmede yardımcı olmak üzere üç grupta ele alınmıştır.

Yukarıda adı geçen çalışmalar korunma ihtiyacı olan çocuk ve gençlerin din eğitimine olan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu ihtiyaç sebebiyle bu araştırmada da Sivas İl Müftülüğü'nün kurum bakımı altında olan çocuklara yönelik din eğitimi faaliyetleri ele alınmıştır. Araştırma verileri, yaygın din eğitimi faaliyetlerini yürüten Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı müftülük personelinin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir. Bu çalışma, kurum bakımı altında olan çocukların din eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda yapılan alan çalışmalarına katkı sağlayacak olması, Sivas ilinde Çocuk ve Sevgi Evleri'nde verilen din eğitimi ile ilgili kurumda çalışan din görevlilerinin tamamının görüşünü yansıtması ve bu sayede kurum bakımı altında olan çocuklara verilen din eğitiminin değerlendirilebilmesine katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

### 1. Araştırmanın Problemi

Aile yuvasının sıcaklığından, ana baba başta olmak üzere aile bireylerinin ilgi ve gözetiminden uzak kalan çocukların sevgi, ilgi, barınma, korunma ve eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanması oldukça önemlidir. Bu konuda devletin yetkili kurumlarına, medya mensuplarına, psikologlara, sosyologlara, eğitimcilere, din görevlilerine ve sivil toplum örgütlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğun bir gereği olarak bu çalışmada Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocukların din eğitimi ihtiyacı göz önünde bulundurulmuş ve çocukların din eğitimi ve öğretimi incelenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesini “*Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde yürütülen din eğitimi hizmetlerinin çocuklara katkısı nedir ve bu kurumlarda eğitim hizmeti veren din görevlileri yeterli donanımına sahip midir?*” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk/Sevgi Evleri'nde eğitim veren din görevlileri mesleki yönden yeterli ve tecrübeli midir?
2. Din görevlileri, bu evlerde kalan çocukların sorunları ve ihtiyaçları ile ilgili yeterli derecede bilgi sahibi midir?
3. Din görevlilerine göre çocuklara verilen din eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi nedir?
4. Çocuk/Sevgi Evleri'nde çocuklara uygulanan din eğitimi müfredat programı yeterli midir?
5. Din görevlilerinin çocukların din eğitimi noktasında karşılaştığı zorluklar nelerdir?

<sup>13</sup> Yasemin Davarcı - Zeki Salih Zengin, “Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü”, *Journal of Islamic Research* 30/2 (2019).

6. Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklara daha iyi bir din eğitimi verilebilmesi için din görevlilerinin önerileri nelerdir?

## 2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada din görevlilerine göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklara verilen din eğitimini değerlendirmek amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas İl Müftülüğü'ne bağlı Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan 18 din görevlisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, araştırmanın teorik çerçevesini ortaya koymak amacıyla öncelikle nitel araştırma tekniklerinden biri olan “*literatür tarama yöntemi*” kullanılmıştır. Literatür taramasında, konuyla ilgili olarak din eğitimi alanında yapılmış korunma ihtiyacı olan çocuk ve gençlerle ilgili sınırlı sayıda alan araştırması yapıldığı gözlemlenmiştir. Korunma ihtiyacı olan çocuk ve gençlerin din eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyen bilgilere yer geldikçe değinilmiştir.

Makalede konuyla ilgili literatür bilgilerinden yararlanmanın yanında, alan araştırması da yapılmış ve nitel araştırma tekniklerinden biri olan “*görüşme(mülakat) tekniği*” ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Görüşme tekniği, iki ve ya daha çok kişi arasında belli bir amaç etrafında yapılan, araştırılan konuda karşılıklı konuşma yoluyla sözel bilgilerin toplandığı bir tekniktir.<sup>14</sup> Görüşme tekniğinin yüz yüze yapılması, soruşturmanın sözlü oluşu ve soruların cevapsız kalmayı bu tekniği avantajlı hale getirmektedir.<sup>15</sup> Görüşme tekniğinin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu görüşme türünde mülakatı yapan kişi ana hatlarıyla soracağı sorularla ilgili bir yol haritasına sahiptir ancak cevaplayan kişinin ilgi ve bilgisine göre genel çerçeve içerisinde farklı sorular sorarak konunun değişik boyutlarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.<sup>16</sup>

## Verilerin Toplanması

Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde yürütülen din eğitimi faaliyetleriyle ilgili bilgi edinme amacıyla Sivas İl Müftülüğü'ne bağlı Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerine uygulanacak mülakat soruları için öncelikle konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmalar incelenmiştir. Araştırmacı, devlet koruması altında bulunan çocuk ve gençlerle daha önceden çalışmış olduğu için orada edindiği tecrübeleri göz önünde bulundurarak ve bu kurumlarda çalışan din görevlilerinin de görüşünü alarak soruları hazırlamıştır. Hazırlanan sorular, din eğitimi alanında çalışmalarını yürüten dört akademisyenin görüşü ve önerileri alınarak düzenlenmiştir.

Din görevlilerine mülakat, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nden “Etik Kurul Kararı” alındıktan sonra uygulanmıştır. Araştırmada pilot uygulama yapılmadan mülakat

<sup>14</sup> Remzi Altunışık vd., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (Sakarya: Sakarya Yayıncılık, 2007), 82; Çavuş Şahin, “Veri Toplama Teknikleri”, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* ed. Remzi Y. Kınal (Ankara: Nobel Yayıncılık, 2010), 147.

<sup>15</sup> Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, (Ankara: Tekişik Yayıncılık, 1998), 149.

<sup>16</sup> Altunışık vd., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 84.



26.01.2020 ile 20.03.2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 17 kişi ile görüşme, bireysel olarak ve yüz yüze; 1 kişi ile de pandemi dönemine denk gelmesinden dolayı görüntülü konuşma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Mülakat sorularını cevaplayan din görevlilerinin “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” imzalamaları istenerek onlardan edinilen bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı beyan edilmiştir. Katılımcıların mülakat sorularına yönelik cevaplarını rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla kimlik bilgileri araştırmada gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya mülakat yapılma tarihine göre K1, K2... şeklinde kod isimler verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme (mülakat) yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla yorumlanmıştır. Bu analiz türünde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Görüşülen ya da gözlenen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntıların sıkça yer aldığı betimsel analizde amaç, ham haldeki araştırma verilerinin okuyucunun anlayabileceği ve isterse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır.<sup>17</sup> Betimsel çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniği anket ve mülakattır.<sup>18</sup>

Araştırma kapsamında sonuçların daha objektif bir şekilde yansıtılabilmesi amacıyla, araştırmaya dâhil olan din görevlilerinden alıntılara çokça yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre gruplandırmalar yapılarak elde edilen veriler tablo haline dönüştürülmüş ve daha sistematik biçimde sunulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgileri destekleyen başka kaynaklara da yeri geldikçe değinilmiştir. Ancak araştırma verilerini destekleyen bilgilere sınırlı sayıda yer verilmiştir.

Araştırmada konunun hassas oluşu göz önünde bulundurularak Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklarla görüşme yapılamamıştır. Bu nedenle Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çocuklara verilen din eğitimi sadece din görevlilerinin ifadelerine göre değerlendirilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorum

### 3.1. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlileri İle İlgili Demografik Bilgiler

#### 3.1.1. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Meslek Grupları

Sivas İl Müftülüğünde çalışan 18 din görevlisinin meslek grupları Tablo 1'de sınıflandırılmıştır.

**Tablo 1.** Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Meslek Grupları

	Kişi Sayısı	Oran %
Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Meslek Grupları		
Din Hizmetleri Uzmanı (Erkek)	1	5,5
Vaiz (Bayan)	7	38,8

<sup>17</sup> Şahin, “Verilerin Analizi”, 188; Altunışık vd., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 268.

<sup>18</sup> Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Yöntemleri*, 61.

İmam Hatip	6	33,3
Müezzin Kayyım	3	16,6
Kur'an Kursu Öğreticisi (Bayan)	1	5,5
Toplam	<b>18</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'e göre; Sivas'ta Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan 18 din görevlisinin; %5,5'i Din Hizmetleri Uzmanı, %38,8'i Vaiz, %33,3'ü İmam Hatip, %16,6'i Müezzin Kayyım, %5,5'i Kur'an Kursu Öğreticisi'nden oluşmaktadır. Ayrıca bu evlerde çalışan din görevlilerinin %44,4'ünü bayan, %55,5'ini ise erkekler oluşturmaktadır. Bu tabloya göre farklı meslek gruplarından ve çoğunluğu erkek olmakla birlikte kadın din görevlileri de bu kurumlarda çalışmaktadır. Bu durum kurumda kalan çocuklar için bir avantajdır. Kurumda hem erkek hem kız çocukların kalıyor olması, onlara kendi cinsiyetlerine göre eğitim verecek bir din görevlisinin bulunması ihtiyacını doğurmaktadır. Kurumda hem erkek hem bayan din görevlilerinin çalışıyor olması, çocukların özellikle ibadet ve ahlak konularında akıllarına takılan her türlü soruyu kendi cinsiyetlerindeki bir görevliye rahatlıkla sorabilmesi açısından bir avantaj olarak değerlendirilebilir.

### 3.1.2. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Mesleki Tecrübesi

Çocuk/Sevgi Evleri'nde görevli olan din görevlilerinin mesleki deneyimini belirlemek üzere onlara ilk olarak "Kaç yıldır Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2'de gruplandırılmıştır.

**Tablo 2.** Din Görevlilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Çalışma Süresi

Din Görevlilerinin Diyanet İşleri Başkanlığı'nda Çalışma Süresi	Kişi Sayısı	Oran %
0-10 yıl	2	11,1
10-20 yıl	8	44,4
20-30 yıl	5	27,7
30-40 yıl	3	16,6
Toplam	18	100,0

Tablo 2'de gösterildiğine göre; Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %11,1'i 0-10 yıl arası, %44,4'ü 10-20 yıl arası, %27,7'si 20-30 yıl arası, %16,6'sı 30-40 yıl arası bir sürede Diyanet İşleri Başkanlığı'nda çalışmaktadır. Bu tabloya göre Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin mesleki deneyim açısından tecrübeli oldukları görülmektedir.

Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin mesleki deneyimlerini belirlemek için din görevlilerine bir soru daha yöneltilmiştir. "Diyanet İşleri Başkanlığı'ndaki görevinizin kaçınıcı yılında Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'ne gitmeye başladınız?" sorusu ile din görevlilerinin bu kurumlarda mesleklerinin kaçınıcı yılında çalışmaya başladıkları tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda alınan cevaplar Tablo 3'de gruplandırılmıştır.

**Tablo 3.** Din Görevlilerinin Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışmaya Başladıkları Mesleki Zaman Dilimi

Din Görevlilerinin Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışmaya Başladıkları Mesleki Zaman Dilimi	Kişi Sayısı	Oran %
0-5 yıl	3	16,6
5-10 yıl	3	16,6

10-15 yıl	6	33,3
20-30 yıl	3	16,6
30-40 yıl	3	16,6
Toplam	<b>18</b>	100,0

Tablo 3'e göre; Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %16,6'sı meslek hayatının ilk beş yılında, %16,6'sı 5 ile 10 yılları arasında, %33,3'ü 10 ile 15 yılları arasında, %16,6'sı 20 ile 30 yılı arasında ve son olarak %16,6'sı 30 ile 40 yılı arasında iken Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışmaya başlamıştır. Bu tabloya göre Sivas'ta Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin çalışma yılı itibariyle tecrübeli personel oldukları göze çarpmaktadır.

Koç'un sosyal hizmetler alanında çalışan Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 107 din görevlisiyle gerçekleştirdiği anket çalışmasında da sosyal hizmet kurumlarında çalışan din görevlilerinin görev süresi değerlendirilmiştir. Bu araştırmaya göre örneklem grubunun sosyal hizmet kurumlarında ders verdiği süreye bakıldığında; personelin %39,3'ünün görev süresinin 3-5 yıl arasında olduğu, %18,7'sinin 2-3 yıl arasında, %16,8'inin 5 yıl ve üzeri, %15,9'unun ise 1-2 yıl arasında olduğu belirlenmiştir. Bu itibarla personelin kurumdaki hizmet süresinin ağırlıklı olarak 3-5 yıl, ikinci olarak 2-3 yıl arasında olduğu, üçüncü sırayı ise 5 yıl ve üzeri görev yılının aldığı görülmektedir. Bu araştırma verileri de din görevlilerinin verdiği hizmeti süreklilik ve birikimlilik esasıyla yürüttüğünü ortaya koymaktadır.<sup>19</sup> Kurum bakımı altında olan çocuklara eğitim veren din görevlilerinin hem tecrübeli olması hem de bu kurumlarda uzun yıllar çalışması, korunma ihtiyacı olan çocukların din eğitiminden daha fazla istifade etmesine katkı sunabilecek bir durumdur.

### 3.1.3. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Eğitim Durumu

Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin eğitim durumunu tespit etmek amacıyla onlara "Mezuniyet durumunuz nedir?" sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır:

**Tablo 4.** Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Eğitim Durumu

Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Eğitim Durumu	Kişi Sayısı	Oran %
İmam Hatip Lisesi	2	11,1
İmam Hatip+İlahiyat Ön Lisans	7	38,8
İlahiyat Ön Lisans+Lisans (İlahiyat Dışı)	1	5,5
İlahiyat	2	11,1
Lisans+Yüksek Lisans	6	33,3
Toplam	18	100,0

Tablo 4'e göre; Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %11,1'i İmam Hatip Lisesi, %38,8'i İmam Hatip Lisesi-Ön Lisans İlahiyat, %5,5'i İlahiyat Önlisans+Lisans (İlahiyat Fakültesi dışında), %11,1'i İlahiyat Fakültesi, %33,3'ü İlahiyat

<sup>19</sup> Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler", 126.

Fakültesi+Yüksek Lisans mezunudur. Tabloya göre bu kurumlarda çalışan din görevlilerinin %49,9'u dört yıllık lisans mezunu değildir. Dört yıllık ilahiyat mezunu olmayan din görevlilerinin oranı ise %55'tir.

Koç'un araştırmasına göre ise; Sosyal Hizmet Kurumlarında görev yapan din görevlilerinin %62,6'sı ön lisans ve lisans mezunu, %37,4'ü yüksek lisans ve doktora seviyesindedir.<sup>20</sup> Bu araştırma sonucuna göre; Sivas ilinde kurum bakımı altında olan çocuklara din eğitimi sunan personelin eğitim seviyesi, Türkiye genelinde sosyal hizmet kurumlarında din eğitimi veren personelin eğitim seviyesinden oldukça düşüktür. Bu durum Sivas ilinde Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin eğitim seviyesi düşük olsa bile genel olarak Sosyal Hizmet Kurumlarında nitelikli personelin çalışmasının önemsendiği görülmektedir. Kurum bakımı altında olan çocukların eğitiminde donanımlı kişilerin yer alması, bu çocukların eğitimi hususunda karşılaşılan güçlüklerin daha kolay aşılabılmesine imkân sağlayabilir.

#### 4. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Bu Kurumlarda Çalışma İsteği

Din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evlerinde gönüllü ya da zorunlu çalıştığını tespit etmek amacıyla onlara "Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde çalışmanız gönüllü mü yoksa zorunlu mu?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 5'te yer almaktadır:

**Tablo 5.** Din Görevlilerinin Sevgi Evi/Çocuk Evleri'nde Çalışma İsteği

Din Görevlilerinin Sevgi Evi/Çocuk Evleri'nde Çalışma İsteği	Kişi Sayısı	Oran %
Zorunlu	4	22,2
Gönüllü	13	72,2
Zorunlu ve Gönüllü	1	5,5
Toplam	18	100,0

Tablo 5'e göre; Çocuk /Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %22,2'si işi gereği zorunlu olarak, %72,2'si gönüllü olarak çalışmaktadır. Çalışan din görevlilerinin %5,5'i ise zorunlu olarak bu kurumlarda çalışmaya başlamış olmakla birlikte gönüllü bir şekilde korunma ihtiyacı olan çocuklara eğitim için gittiğini ifade etmiştir. Bu tabloya göre Sivas Müftülüğü'ne bağlı Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %77,7'si bu kurumlarda zorunlu olarak değil bizzat gönüllü olarak çalışmayı talep etmiştir. Toplumun ayrı bir hassasiyet gerektiren dezavantajlı gruplarında çalışma konusunda din görevlilerinin gönüllü olması, çocuklar için olumlu bir durum olarak yorumlanabilir.

Şanver ve Sarıtunç tarafından din görevlisi veya din eğitimcisi adayı olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sosyal hizmet kapsamında dezavantajlı bireylerle çalışma konusundaki hazırbulunuşluğunu ve istekliliğini tespit etmek amacıyla yapılan bir anket çalışmasında; ilahiyat öğrencilerine huzurevi, çocuk yuvası, kadın sığınma evi gibi sosyal hizmet alanlarında vaiz olarak çalışma isteklerine dair soru sorulmuştur. Öğrencilerin %71,4'ü bu kurumlarda vaiz olarak çalışmayı istediğini, %28'i ise iste-

<sup>20</sup> Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler", 126.

mediğini belirtmiştir.<sup>21</sup> Bu araştırma verilerine göre; toplumun dezavantajlı gruplarında çalışma konusunda gönüllü olunması gerektiğini düşünenlerin oranı, Sivas ilinde aynı görüşe sahip din görevlilerinin oranına çok yakındır. Din görevlisi adaylarının öğrencilik yıllarından itibaren bu kurumlarda çalışmaya gönüllü olmaları mesleki temsil açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Koç'un yaptığı araştırmaya göre ise; din ve değer eğitiminin Sosyal Hizmet Kurumlarında isteğe bağlı olarak yürütülmesi gerektiği sorusuna; her zaman yanıtını verenlerin oranı %41,1, genellikle yanıtını verenlerin oranı %19,6, ara sıra yanıtını verenlerin oranı %15,0, nadiren yanıtını verenlerin oranı %8,4, hiç isteğe bağlı olmamalı diyenlerin oranı ise %15,9'dur. Bu rakamlar sosyal hizmet kurumlarında isteğe bağlı olarak çalışılması gerektiğini düşünen kişilerin toplamda %60'ı aştığını ancak %39,3 oranında bir grubun da sosyal hizmet kurumlarında din eğitiminin isteğe bağlı olması konusunda olumsuz görüşe sahip olduğunu göstermektedir.<sup>22</sup> Dolayısıyla hem bu çalışmada yapılan mülakat hem de her iki anket çalışmasının verilerine göre, katılımcıların büyük çoğunluğu sosyal hizmet kurumlarında din görevlisi olarak çalışmak isteyen kişilerin gönüllü olması gerektiği fikrine sahiptir.

##### 5. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evlerinde Kalan Çocuklarla İlgili Bilgi Düzeyi

Din görevlilerinin sorumlu olduğu evlerde kalan çocukların birtakım özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olması, çocuklara nasıl bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği hakkında onlara bilgi verecektir. Bu amaçla Sivas'ta Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerine "Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde çalışmaya başlamadan önce/sonra bu kurumlarda kalan çocuklarla ilgili DİB/Müftülük ya da Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü tarafından bilgilendirme, eğitim, seminer, kitapçık vs. aldınız mı?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplarla din görevlilerinin bu kurumlarda çalışmaya başlamadan önce hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 6.** Din Görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocuklarla İlgili Bilgilendirilme Düzeyi

Din Görevlilerinin Korunmaya Muhtaç Çocuklarla İlgili Bilgilendirilme Düzeyi	Kişi Sayısı	Oran %
Çocuk/Sevgi Evleri'nde Çalışmaya Başlamadan Önce Seminer Alanlar	3	16,6
Çocuk/Sevgi Evleri'nde Çalışmaya Başladıktan Sonra Seminer Alanlar	3	16,6
Çocuk/Sevgi Evleri'nde Çalışmaya Başlamadan Önce ve Sonra Seminer Alanlar	2	11,1
Seminer Almayıp Sadece Kitapçık Alanlar	10	55,5
Toplam	18	100,0

<sup>21</sup> Mehmet Şanver - Berrin Sarıtuğ, "Sosyal Hizmet Ve Dezavantajlı Bireylerle Etkileşim Konusunda Din Görevlisi Veya Din Eğitimcisi Adayı Öğrencilerin Görüşleri", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 24/20 (Ağustos 2020), 378.

<sup>22</sup> Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler", 147.

Tablo 6'ya göre; Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin %16,6'sı bu evlerde çalışmaya başlamadan önce; %16,6'sı çalışmaya başladıktan sonra; %11,1'i çalışmaya başladıktan önce de sonra da bu çocuklarla ilgili seminer almıştır. %55,5'i ise Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışmaya başlamadan önce ve sonra seminer ya da başka bir eğitim almamış, onlara sadece bilgilendirici kitapçık dağıtılmıştır.

Şanver ve Sarıtunç'un yaptığı araştırmada, ilahiyat öğrencilerinin %24,2'si sosyal hizmet alanlarında çalışmaya ilgili eğitim, seminer aldıklarını; %75,8'i ise almadıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin mezun olduktan sonra sosyal hizmet alanında ya da dezavantajlı bireylerle çalışma konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüğü de tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin %50,9'u yeterli gördüğünü, %49,1'i ise yeterli görmediğini ifade etmiştir.<sup>23</sup> Bu rakamlara göre din görevlileri, öğrencilik yıllarında da dezavantajlı kurumlarda çalışma konusunda yeterli eğitim almamaktadır. Din görevlilerinin bu eğitim eksikliğinin lisans yıllarından itibaren giderilmesi ve bu alanda rehberlik yapacak kişilerin sadece ilahiyat alanında değil sosyal hizmet alanında da yeterli bilgi ve beceriye sahip olması<sup>24</sup> sağlanmalıdır. Gerekli eğitimi almayan ve bu tür kurumlarda çalışma konusunda kendini yetersiz gören din görevlilerinin çocuklara tam manasıyla faydalı bir eğitim sunmasının zor olduğu bir gerçektir.

Koç'un araştırmasına göre ise; din görevlilerinin %39,3'ü Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Sosyal Hizmet Kurumlarında görev yapan personele yönelik sunmuş olduğu hizmet içi eğitimleri almış, %61,7'si almamıştır. Bu kurumlarda çalışmaya başladıktan sonra bu kadar yüksek oranda kişinin hizmet içi eğitim almamış olmasının özellikle personel hareketliliğinden kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü Aile ve Dinî Rehberlik Daire Başkanlığı, Sosyal Hizmet Kurumlarında görev yapan personele bu eğitimleri periyodik olarak sunmaktadır.<sup>25</sup> Dolayısıyla sosyal hizmet kurumlarına gerekli eğitimleri almış daimî din görevlilerin atanması bu tür personel hareketliliğinden kaynaklı sorunların önüne geçerek korunma altına alınmış çocukların daha kaliteli bir din eğitimi almasına katkı sağlayabilir.

## 6. Din Görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'ne Gitme Aralığı

Din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'nde geçirdikleri süre çocuklara verilen eğitimin verimli ve kalıcı olmasında etkili olan bir unsurdur. Bu sebeple din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'ne gitme aralığını belirlemek amacıyla onlara "*Haftada ya da ayda kaç kez bu evlerdeki çocuklara eğitim için gidiyorsunuz?*" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar tablo 7'de gruplandırılmıştır.

<sup>23</sup> Şanver - Sarıtunç, "Sosyal Hizmet Ve Dezavantajlı Bireylerle Etkileşim Konusunda Din Görevlisi Veya Din Eğitimsi Adayı Öğrencilerin Görüşleri", 376.

<sup>24</sup> Ali Seyyar - Saadetin Özdemir, "AB Sürecinde Türkiye'de Dini Sosyal Hizmetlerin Önemi Türkiye-Almanya Örneği", *I. Din Hizmetleri Sempozyumu* (3-4 Kasım 2007), ed. Mehmet Bulut (Ankara: DİB Yayınları, 2008), 2, 515.

<sup>25</sup> Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler", 125-126.

**Tablo 7.** Din Görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'ne Gitme Aralığı

Din Görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'ne Gitme Aralığı	Kişi Sayısı	Oran %
Haftada Bir Kez	2	11,1
Haftada İki Kez	14	77,7
Haftada Dört Kez	2	11,1

Tablo 7'ye göre; Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde bulunan din görevlilerinin %11,1'i haftada bir, %77,7'si haftada iki, %11,1'i haftada dört kez eğitim için bu kurumlara gitmektedir. Bu tabloya göre din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'ne gitme aralığı çoğunlukla haftada iki kez olmaktadır.

Sivas ilinde din görevlilerinin %77,7'sinin haftada iki kez kurum bakımı altında olan çocuklara eğitim vermesi azımsanmayacak bir orandır. Çünkü bu kurumda çalışan din görevlilerinin çalışma alanı sadece Çocuk/Sevgi Evleri ile sınırlı değildir. Sık personel değişikliği olmadan, haftada iki kez bu çocuklara verimli bir ders ortamı sağlandığında, çocuklar din eğitiminden daha düzenli olarak faydalanabilir. Ancak bu sürenin artırılmasının gerekliliği ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından çalışma alanı sadece bu kurumlar olan personellerin istihdam edilmesine olan ihtiyaç açıktır.

## 7. Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Çalışan Din Görevlilerinin Yürüttüğü Eğitim Hizmetleri ile İlgili Bilgiler

### 7.1. Din Görevlileri Tarafından Çocuk Evi/Sevgi Evleri'nde Uygulanan Program

Çocuk/Sevgi Evleri'nde verilen din eğitiminin program dâhilinde sürdürülmesi eğitimlerin çocuklar üzerindeki etkisini ve çocukların davranışlarına nasıl yansıdığını öğrenebilmek için çok önemlidir. Bu sebeple Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerine “*Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde çalışan bir din görevlisi olarak sorumlu olduğunuz çocuk grubuna anlatacağınız konularla ilgili DİB ya da Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü tarafından size verilmiş olan bir müfredat var mı?*” sorusu yöneltilmiştir.

Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan 18 din görevlisinin tamamı Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından kendilerine “Etkinliklerle Değerler Eğitimi Kitabı”nın verildiğini ifade etmiştir. İki ciltten oluşan bu kitap, başkanlık tarafından kurum bakımı altında olan çocuklara eğitim hizmeti sunan din görevlileri için kaynak kitap olarak hazırlanmıştır.<sup>26</sup> Ancak Koç'un araştırmasına göre, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sosyal hizmet kurumlarında yürütülen din ve değer eğitimi uygulamaları konusunda kendilerine belli bir kaynak hazırlandığını ifade edenlerin oranı %25,2, bu konuda fikir beyan etmeyenlerin oranı %17,8, başkanlık tarafından herhangi bir kaynak hazırlanmadığını söyleyenlerin oranı ise %57,0'dir.<sup>27</sup>

Yukarıda ifade edilen rakamlar, Sivas ilinde din görevlilerinin tamamının kendileri için hazırlanmış kaynak kitaptan haberdar olduğunu ancak bu durumun Diyanet

<sup>26</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Ercüment Erbay (ed.), *Etkinliklerle Değerler Eğitimi I (7-15 yaş)* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2018); Erbay, *Etkinliklerle Değerler Eğitimi II (7-15 yaş)*.

<sup>27</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 130-136.

İşleri Başkanlığı'na bağlı sosyal hizmet alanında çalışan bütün personel için geçerli olmadığını göstermektedir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sadece sosyal hizmet kurumlarında çalışan din görevlileri için hazırladığı kaynak kitaptan din görevlilerinin haberdar olmayışı, önemli bir eksikliklerdir. Din görevlilerinin konuyla ilgili bilgi eksikliği yaşamasının sebebi, il müftülüklerinin din görevlilerini yeterince bilgilendirmeyişinden kaynaklı olabilir. Araştırmada elde ettiğimiz verilere göre, Sivas İl Müftülüğü tarafından din görevlilerinin konuyla ilgili bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Korunma ihtiyacı olan çocukların kaldığı kurumlarda işlenmesi için hazırlanan Etkinliklerle Değerler Eğitimi Kitabı incelendiğinde, çocuklar için özenle hazırlanmış bir çalışma olduğu görülmektedir. Kitabın birinci cildinde Allah ve Peygamber Sevgisi, Melekleri Tanıyalım, Kur'an-ı Kerim ve Diğer Kutsal Kitaplar, Kader, Ahiret Hayatı, Temizlik, İbadet Bilinci, Helal-Haram, Mahremiyet Bilinci konuları ayrıntılı olarak işlenmiştir. Kitabın ikinci cildinde ise Kul Hakkı, Emanet Bilinci, Sabır, Şükür, Ümit var Olma, İnsan ve Tabiat Sevgisi, Herkesin İyiliğini İstemek, Paylaşma ve Yardımlaşma, İletişim ve İletişim Engelleriyle Baş Etme, Batıl İnançlar, Dua, Vatan ve Bayrak Sevgisi konuları yer almaktadır.

Etkinliklerle Değerler Eğitimi Kitabı'nda çocukların hem kendilerine katkı sağlayacak hem de topluma faydalı bir birey olarak kazandırılmalarını hedefleyen değerlerin öğretiminin yer alması ve etkinliklerde çocuk merkezli yaklaşımın esas alınması dikkat çekmektedir. Kitapta konuların işleniş biçiminin özenle sunulmuş olması, her konunun kazanımının belirtilmesi, soru-cevap, eğitsel oyun, drama, örnek olay inceleme gibi birçok öğretim ilke ve yöntemlerinden faydalanılması, ders etkinliklerinin belirli yaş aralıklarına göre (7-12, 13-15 yaş gibi) hazırlanmış olması bu çalışmayı önemli kılan unsurlardandır. Ayrıca kitapta çocukları üzebilecek anne, baba, aile gibi kavramlara yer verilmemiştir. Bu hassasiyet Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocukların duygusal açıdan incitilmemeleri açısından oldukça önemli bir durumdur.

## 7.2. Din Görevlilerinin Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde Verdiği Eğitimin Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Kurum bakımı altında olan çocuklara sunulan din eğitimi hizmetlerinin amacı, ailelerinden ayrı büyüyen ya da onlar tarafından ihmale uğrayan çocukların kendini tanıyan, öz güven sahibi, iletişimi güçlü, üretken, geleceğe umutla bakan bireyler olmasını sağlamaktır.<sup>28</sup> Bu sebeple kurum bakımı altında olan çocuklara sunulan din eğitiminin amacına ulaşmış olup olmadığını belirlemek amacıyla din görevlilerine "Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde vermiş olduğunuz eğitimin sonuçları gözlemlerinize göre nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Din görevlilerinin büyük çoğunluğu kurumda verilen eğitimlerin çocuklar için faydalı olduğunu düşünmektedir. Onlara göre eğitimler çocuklara birçok noktada olumlu etki bırakmaktadır. Benzer sonuç Koç'un araştırmasında da elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre; kurumda eğitim faaliyetlerinin ve diğer faaliyetlerin çok faydalı olduğunu

<sup>28</sup> Erbay (ed.), *Etkinliklerle Değerler Eğitimi I (7-15 yaş)*, 12.



düşünenlerin oranı %85,1'dir. Bu oranın çok yüksek olması sevindirici bir durumdur. Ayrıca faydalı olmadığını düşünenlerin oranı, eğitimciden kaynaklı olabilir.<sup>29</sup>

Sivas ilinde din görevlilerinin, Çocuk/Sevgi Evleri'nde verilen eğitimlerin çocuklar üzerindeki etkisine dair görüşleri aşağıda gruplandırılmıştır. Din görevlileri kurum bakımında olan çocuklar için din eğitiminin bir ihtiyaç olduğu, çocukların bilgi ihtiyacı olduğu alanların ve DiB tarafından giderilmesi gereken eksikliklerin fark edilmesini sağladığı, onların dine ve din görevlisine bakış açısını olumlu etkilediği, bazı zorlukları içermekle birlikte hayata daha sıkı tutunmalarına yardımcı olduğu görüşündedir.

### 7.2.1. Kurum Bakımı Altında Olan Çocukların Din Eğitime İhtiyacı Vardır

K5, K6, K8, K9, K10, K15, K12 kodlu din görevlileri yapılan eğitimin çocuklara kesinlikle faydalı ve gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yapılan eğitimlerin olumlu etkisini din görevlileri şu ifadelerle dile getirmiştir:

K5: “Çocuklar onları seven ve onlara doğru yolu gösteren kişileri çok sevmektedir.”

K6: “Biz bu çocuklara manevi olarak rehberlik ediyoruz. Çocuklar bu eğitimlerden mahrum kalırsa onları doğru yolda tutmak zorlaşır.”

K8: “Bu eğitimler sayesinde çocuklar olgunlaşmakta ve bu olgunluğun onların konuşmalarına ve davranışlarına da yansımalarını görmekteyiz.”

K9: “Bu eğitimler sayesinde çocuklar yaptıkları eylemleri vicdani noktada daha sorgular hale gelmiştir.”

K10: “Kurumda verilen din eğitiminden sonra çocuklar dini konularda daha hassasiyet kazanmış, giydikleri elbisenin, yaptıkları davranışların dine uygun olup olmadığını sormaya başlamıştır.”

K15: “Din eğitimi sayesinde çocuklar bizi aileden biri gibi görüp sevmeye başladılar. Zamanla sevinç ve üzüntülerini bizimle paylaşır oldular.”

K12: “Çocuklar bizi seviyorlar ve görmedikleri zaman özlediklerini söylüyorlar.”

Yukarıda ifade edildiği üzere din görevlilerinin yaptıkları açıklamalar, Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocukların din görevlilerini sevdiğini, onları kendilerine doğru yolu gösterecek bir rehber olarak gördüklerini ve onlardan öğrendikleri şeyleri yaşamlarında uygulamaya çalıştıklarını ve onları her şeyi paylaşabilecekleri yakın biri olarak gördüklerini göstermektedir.

Yetiştirme yurtlarında kalan ergenler üzerinde yapılan bir çalışmaya göre; “Yaşadıklarınla başa çıkmak için Allah'tan hangi konularda yardım istedin?” sorusuna Bursa'daki katılımcıların %53,8'i, Şanlıurfa'daki katılımcıların ise %23,1'i “doğru yolu bulmak için” cevabını vermiştir.<sup>30</sup> Yetiştirme yurdunda kalan gençlerin doğru yolu bulma isteği konusunda onlara rehberlik edebilecek kişilerin başında kurumda çalışan din görevlileri gelmektedir. Dolayısıyla bu gençlerin ifadeleri kurumda din eğitiminin bir ihtiyaç olduğunun da göstergesidir.

<sup>29</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 131.

<sup>30</sup> Asude Coşkunsever, “Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Dini Başa Çıkma: Bursa ve Şanlıurfa Yetiştirme Yurtları Örneği”, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 25/2 (Ağustos 2016),114.

Koç'un araştırmasına göre; sosyal hizmet alanında çalışan din görevlilerinden eğitim sürecinde çocukların tutum ve davranışlarında pozitif yönlü değişiklikler gözlemlendiğini ifade edenlerin oranı %88,8, aksi görüşte olanların oranı ise %5,6'dır.<sup>31</sup> Olumlu yönde görüş beyan edenlerin yüksek oranda olması, kurum bakımı altında olan çocukların din eğitimine ihtiyaç duyduğunu ve bu eğitimlerin onlara olumlu manada tesir ettiğini göstermektedir.

### **7.2.2. Çocuk/Sevgi Evleri'nde Verilen Din Eğitimi, Çocukların Bilgi Eksikliğinin Olduğu Alanların Fark Edilmesini Sağlamaktadır.**

Devlet koruması altındaki çocuklara verilen din eğitimi din görevlileri tarafından çocukların hangi konularda bilgi eksikliği olduğunun fark edilmesini sağlamıştır. K3 ve K5 kodlu din görevlileri bu durumu şu sözleriyle ifade etmiştir.

K3: "Çocuklar anne ve babadan mahrum kalarak büyüdüğü için sevgi, ibadet kavramlarına dair bilgileri bulunmamaktadır."

K5: "Din eğitiminin çocuklara kesinlikle faydası var. Biz onlara manevi anlamda rehberlik ediyoruz. Adap, görgü kuralları noktasında çok eksiklikleri var. Çok güzel dönütler aldığımız çocuklar var."

Din görevlilerinin ifadeleri Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocukların ailelerinden ayrı olmaları sebebiyle bazı konularda bilgi eksikliği olduğunu ancak bu eksikliğin verilen eğitimler aracılığıyla giderilebileceğini göstermektedir.

### **7.2.3. Çocuk/Sevgi Evleri'nde Verilen Din Eğitimi, Diyanet İşleri Başkanlığı Tarafından Giderilmesi Gereken Bazı Eksikliklerin Fark Edilmesini Sağlamaktadır.**

K1 ve K4 kodlu din görevlileri verdikleri din eğitimi sürecinde birtakım zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Her iki görevlinin de dile getirdiği zorlukların giderilmesi, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sorumluluğundadır. Konuyla ilgili düşüncelerini din görevlileri şu sözlerle dile getirmiştir:

K1: "Bize verilen kaynak kitap, 7-15 yaş aralığına hitap ediyor. Onun için pek faydasının olduğunu söyleyemem. Çünkü benim sorumlu olduğum evdeki çocuklar lise çağında."

K4: "Değerler Eğitimi isimli kitap, 7-15 yaş aralığına hitap ediyor. Bu sebeple kitap çok faydalı olmuyor. Benim sorumlu olduğum çocuklar lise çağında ve 7 çocuktan en fazla 2 kişi dini konulara biraz daha ilgili."

Din görevlilerinin ifadeleri, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın devlet koruması altındaki farklı yaş grupları için de bir kaynak kitap hazırlaması ihtiyacını doğurmuştur. Çünkü din görevlileri 7-15 yaş aralığı dışında kalan çocuklar için de din eğitimi hizmeti sunmaktadır.

### **7.2.4. Çocuk/Sevgi Evleri'nde Verilen Din Eğitimi, Çocukların Dine ve Din Görevlilerine Bakışını Olumlu Manada Etkilemekte ve Din Görevlilerini Rol Model Almalarını Sağlamaktadır.**

K1, K4, K13, K14 kodlu iki din görevlisi verilen çocukların verdikleri eğitimin bir sonucu olarak camiye, din görevlilerine, dine bakış açılarının olumlu manada farklılaştığını ve kendilerini rol model olarak gördüklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

<sup>31</sup> Koç Kanca, "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler", 131-132.

K1: “Ben çocukların ikinci hocasıyım. Çocuklar bizim verdiğimiz dersler sonucunda camiye, imama, dine karşı bakış açılarının olumlu manada değiştiğini söylüyorlar.”

K4: “Verdiğimiz eğitimlerden sonra çocukların camiye, imama bakış açıları değişti.”

K13: “Çocuklar, ailelerinin tutumlarıyla İslam’ı bağdaştırdıkları ve birtakım yanlış inançlara sahip oldukları için dine karşı olumsuz düşünceler taşıyorlardı. Verilen eğitimlerin sonucunda çocukların İslam Dini’ne yönelik duyguları olumlu manada değişti ve kendilerini yalnız hissetmeyerek inançlarına uygun davranış geliştirmeye başladılar.”

K14: “Koruma altındaki çocuklarla birebir iletişim kurmanın karşılıklı faydalarını görüyoruz. İnanç konularındaki yanlış anlaşılmaları çözüme kavuşturuyoruz. Namaz, tesettür vb. konularda bizleri rol model olarak görüyorlar.”

Din görevlilerinin verdiği eğitimler sonucu çocukların dinle ilgili kavramlara karşı beslediği olumsuz düşüncelerin zamanla değişmesi, din görevlilerini örnek alması kurumda verilen din eğitiminin amacına uygun hizmet ettiğini göstermektedir. Koç’un yapmış olduğu araştırmada da çocuklar için iyi bir örnek- rol model olması gerektiğinin her zaman farkında olanların oranı %83,2, genellikle farkında olduğunu ifade edenlerin oranı %13,1 olup toplam oran %96,3’tür.<sup>32</sup> Bu oranlar din görevlilerinin çalıştığı kurumlarda çocuklar üzerindeki etkisinin ne kadar büyük ve önemli olduğunu göstermektedir.

### **7.2.5. Çocuk/Sevgi Evleri’nde Verilen Din Eğitimi, Çocukların Hayata Tutunmasını Sağlamaktadır.**

K12 ve K16 kodlu din görevlileri çocukların aldığı din eğitiminin onların geleceğe daha umutla bakmalarını sağladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

K12: “Çocuklar ve gençler zaman içinde bize güvenleri arttıkça kişisel sorunlarını rahatlıkla konuşabilir hale geldiler. Böylece yaşadıkları yüzünden öfke, inanç problemi vs. konuları daha rahat ifade ettiler.”

K16: “Çocuklar din eğitimi sayesinde bu hayatın bir imtihan olduğunu ve niçin yaratıldıklarını daha iyi anladılar. Aynı zamanda özgüvenleri arttı. Bu durum hayata daha sevgi dolu ve iyi bakmalarını sağladı.”

K12 ve K16 kodlu din görevlisinin gözlemleri, devlet koruması altında olan çocuklara din eğitimi verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü din ailesi tarafından ihmal edilen çocuğun yaşamına yeniden bir anlam bulmasını sağlayacak en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu din görevlilerinin gözlemleri bu çocuklara verilen din eğitiminin önemli bir amacı gerçekleştirdiğini göstermektedir.

### **7.2.6. Çocuk/Sevgi Evleri’nde Din Eğitimi Vermenin Bazı Zorlukları Bulunmaktadır.**

K2, K17 kodlu din görevlileri Çocuk/Sevgi Evlerinde kalan çocuklara verilen din eğitimi sonucunda çocuklarla hangi tür konularda zorlandıklarına dair şu açıklamalarda bulunmuştur:

K2: “Beni ilk zamanlar fazla dinlemiyorlardı, şimdi biraz dinliyorlar.”

<sup>32</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 146-147.

K17: “Çocuklar dini konuları dinlemeye açıktır. Ancak 12-18 yaş aralığındaki çocuklarda uyum sorunu fazla. Çocukların geçmişte yaşadığı boşlukların psikolojik yönlerini düzeltmekte zorlanıyoruz.”

Çocukların yaşlarının çok üstünde olumsuz şeyler yaşaması onların anlatılan konuları dinleme isteğine engel olan bir durum olabilir. Aynı zamanda 12-18 yaş grubu çocuklarda uyum sorunu yaşanması çok normaldir. Çünkü bu yaş grubunun ergenlik döneminde olması, aileleri yanında yaşayan çocukların da aile bireyleriyle ya da arkadaşlarıyla her zaman uyum içinde davranışlar sergilemediği bir dönemdir.<sup>33</sup> Din görevlilerinin bu tür problemleri aşarak sağlıklı bir din eğitimi vermesini sağlayabilmek için çocuk psikologlarından destek almaları sağlanmalıdır. Hatta bazı çocukların kurumda eğitime tabi tutulmadan önce tıbbi olarak tedavi edilmesi gerekebilir.<sup>34</sup>

Genel olarak din görevlilerinin her biri Çocuk/Sevgi Evleri’nde verdikleri din eğitiminin çocuklar için faydalı olduğunu belirtmiştir. Din görevlilerinin ifadeleri din eğitiminin çocukların dini konulardaki yanlış inanç ve düşüncelerinin düzelmesini, yaşamlarının anlam bulmasını, ibadet ve ahlaki konularda dine uygun yaşama bilincinin oluşmasını sağladığını göstermektedir. Bu sebeple din görevlileriyle yapılmış olan bu mülakat, din eğitiminin çocuklar için ne kadar gerekli ve önemli olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır.

### **7.3. Din Görevlilerinin Sevgi Evleri/Çocuk Evleri’nde Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Zorluklar**

Çocuk/Sevgi Evleri, eğitimcilerin okula kıyasla daha fazla güçlüklerle karşılaştıkları ortamlardır. Bu kurumlardaki çocukların zihnen ve ruhen incitilmiş olmaları, onları yeni bir şey öğrenme noktasında isteksiz kılmakta ve bu durum eğitimcilerin yaptıkları işte zorlanmalarına sebep olmaktadır. Sivas Çocuk/Sevgi Evleri’nde çalışan din görevlilerinin bu kurumlarda eğitim faaliyetlerini sürdürürken birçok zorluklarla karşılaştığı düşünülerek onlara “Sevgi Evleri/Çocuk Evleri’nde çalışan bir din görevlisi olarak çocuklarla ilgili karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

K1, K2, K3, K4, K6, K9, K11, K14 kodlu din görevlileri çocuklara eğitim verirken yaşadıkları zorlukların başında çocukların dikkatini işlenen konulara çekememenin yer aldığını dile getirmiştir. Bu isteksizliği din görevlileri şu sözlerle ifade etmiştir:

K1: “Çocukları bir arada tutmak zor, ders anlatmak gayet zor ama aynı zamanda keyifli ve güzel.”

K2: “Çocukların dikkatleri çok dağınık ve sabırsızlar. Öğrettiğimiz şeyleri önemsemiyorlar.”

K3: “Anlatılan konuları dinleme ve derse katılım biraz az.”

K4: “Çocuklara ders anlatmak zor oluyor.”

<sup>33</sup> Bk. Serdar Kenan Gül - İsmail Dinçer Güneş, “Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/2 (Haziran 2009), 79-101.

<sup>34</sup> Elif Aşık - Fatma Eker, “Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Sorunları ve Başetmeleri”, *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 16/2 (Ocak 2016), 29.

K6: “Çocuklar derslere isteksiz katılıyorlar. Çocukların yaşadıkları ailevi problemler onlara olumsuz etki ediyor.”

K7: “Çocuklara her ne kadar devletin ihtimamı olsa da ailelerinden ayrı olmaları onlara olumsuz yansıyor.”

K9: “Genç oldukları için ders dinlemeleri ve derse katılmaları biraz zor oluyor.”

K11: “Çocuklar başlangıçta bizi dinlemek istemiyor, ön yargılı yaklaşıyorlar. Namaz kılmaya, Kur'an okumaya davet ettiğimizde sinirlenip gidebiliyorlar. Yaşadıkları sıkıntılardan dolayı öfkelerini bize yansıtmak isteyebiliyorlar.”

K14: “Çocukların hangi sebepten ötürü kurumda kaldığı konusunda bize bilgilendirme yapılmayışı karşılıklı iletişimi zorlaştırıyor. Konsantrasyon ve dinleme problemleri var. Yaşadığı ailevi sıkıntılardan dolayı din eğitimi almak istemeyen öğrenciler var ve bu durum evde gruplaşmaya, alınganlık ve küslüklere sebep oluyor.”

Yukarıda ifadeleri bulunan din görevlilerinin açıklamalarına göre çocuklara verilen din eğitimi sürecinde din görevlilerinin genel olarak en çok zorlandığı konular; çocukların dersleri dinlemek istemeyişi, anlatılan konulara ilgi göstermeyişi ve yaşadıkları ailevi sıkıntılarının olumsuz etkilerinin derslere de yansımalarıdır. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da ulaşılmıştır.

Demir'in yaptığı araştırmaya göre yetiştirme yurdunda kalan çocukların sadece %3,5'i televizyonda din ve ahlak programlarını izlemektedir.<sup>35</sup> Aynı şekilde Teker'in yaptığı çalışmada da kurum bakımı altında olan çocukların sadece %7,5'i serbest zamanlarında manevi sohbet izlemeyi ya da o etkinliğe katılmayı tercih etmektedir.<sup>36</sup> Aynı araştırmaya göre çocukların televizyonda izlemekten hoşlandıkları program türlerinin dinî, manevî ve ahlaki programların dışındaki programlar olduğu tespit edilmiştir.<sup>37</sup> Bu araştırma sonuçları kurum bakımı altında olan çocuk ve gençlerin genel olarak dini konuları dinleme konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir.

Çocukların yaşadığı sıkıntılarının verilen eğitimleri olumsuz etkilediği açıktır. Kurumda özellikle ergenlik döneminde bulunan çocuklar ailelerinden ayrı olmaları sebebiyle bazı psikolojik problemler yaşayabilir.<sup>38</sup> Bu çocukların sosyal davranış sorunlarının temelinde, çocukların yaşamlarında karşılaştıkları örseleyici olgu, olaylar ve engellemelere karşı geliştirdikleri savunma mekanizmaları rol oynamaktadır.<sup>39</sup> Çocukların sahip olduğu olumsuz şartlar çocukların derslere de ilgisiz kalmasına neden olmaktadır.

Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin kurum bakımında olan çocuklara verilen eğitimlerde çocukların ilgi ve dikkatini derste işlenen konulara

<sup>35</sup> Demir, Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi, 139-140.

<sup>36</sup> Soner Teker, “Korunmaya ve Bakıma Muhtaç Çocukların Din Eğitimi ve Manevi Bakım Hizmetine Yönelik Görüşleri”, *Akademik Araştırmalar Dergisi* 66 (2015), 178.

<sup>37</sup> Teker, “Korunmaya ve Bakıma Muhtaç Çocukların Din Eğitimi ve Manevi Bakım Hizmetine Yönelik Görüşleri”, 186-187.

<sup>38</sup> Coşkunsever, “Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Dini Başa Çıkma: Bursa ve Şanlıurfa Yetiştirme Yurtları Örneği”, 103.

<sup>39</sup> Coşkunsever, “Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Dini Başa Çıkma: Bursa ve Şanlıurfa Yetiştirme Yurtları Örneği”, 106.

çekemeyişlerinin nedeni, öğreticiden kaynaklanan sorunlar olabilir. Örneğin din görevlisinin kuruma gittiğinde kendisine verilen kaynak kitaptaki sıralamaya göre konu anlatımına başlaması, dersleri her zaman aynı yöntem ya da tekniklerle işlemesi çocukların sıkılmasına ve dinlemek istememelerine sebep olabilir. Koç'un yapmış olduğu araştırmaya göre kurumda yazılı, görsel, işitsel her türlü materyali kullanarak eğitim verdiğini ifade eden din görevlilerinin oranı %68,3; yazılı, görsel, işitsel her türlü materyali kullanarak eğitim vermediğini belirtenlerin oranı ise %24,3'tür.<sup>40</sup> Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanan din görevlisi sayısının daha da artırılması kurumda yapılan derslere ilgiyi artırabilir.

Din görevlilerinin anlattığı konuların çocukların dikkatini çekemeyişinin sebebi, anlatılan konuların ya da konuların işleniş yönteminin onların yaşlarına uygun olmayışından ya da zihnen ve ruhen dinlemeye hazır olmamalarından kaynaklı olabilir. Örneğin K11 kodlu din görevlisi çocuklarla ilgili karşılaştığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuklar dinlemek istemiyorlar ve ön yargılı yaklaşıyorlar. Onları namaz kılmaya, Kuran'ı Kerim okumaya davet ettiğimizde sinirlenip gidebiliyorlar. Yaşadıkları sıkıntıların öfkesini bize yansıtmak isteyebiliyorlar.”*

K11 kodlu katılımcının ifade ettiği problem, nasihat tarzında ders işlemenin kurum bakımı altında olan çocukların ilgisini çekemeyişinden kaynaklı olabilir. Koç'un yapmış olduğu araştırmada çocuklara sürekli nasihat edenlerin oranı %9,3, genellikle nasihat edenlerin oranı %26,2, ara sıra nasihat edenlerin oranı %43,9, nadiren nasihat edenlerin oranı ise %19,6 olarak belirlenmiştir.<sup>41</sup> Bu rakamlar din görevlileri tarafından nasihat etme yoluna çok başvurulduğunu göstermektedir. Bu durum çocukların verilen derslere ilgisiz kalmalarına neden olabilir.

Din görevlilerinden K3 kodlu katılımcı çocukların anlatılan konulara ilgi göstermesini sağlamak için bir öneri sunmuştur. *“Çocukların dini konularda dinleme isteği ve anlatılan konulara katılımı az. Ancak futbol, piknik ya da herhangi bir gezme ortamı istenen konuları anlatmak için değerlendirilirse çocuklarla yapılan faaliyetler daha verimli oluyor.”* Bu açıklamalar farklı ortamların çocuklara bir şeyler öğretebilme amacıyla değerlendirilebileceğini göstermektedir. Koç'un yapmış olduğu çalışmada kurumda rutin eğitim faaliyetleri dışında konferans, panel ve gezi gibi etkinlikler gerçekleştirdiğini ifade edenlerin oranı %65,4; bu hususta fikir belirtmeyenlerin oranı %9,3; rutin dışı herhangi bir etkinlik gerçekleştirmeyenlerin oranı %25,2'dir. Fikir beyan etmeyen %9,3 ile bir etkinlik gerçekleştirmeyen %25,2'lik oranlar oldukça yüksektir. Bu durum resmi kurumlarda izin alınması konusunda problemler yaşanmasından da kaynaklanmaktadır.<sup>42</sup> Kurumda çalışan din görevlilerinin rutin eğitim faaliyetleri dışında yaptığı çalışmaları artırması ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın ko-

<sup>40</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 134.

<sup>41</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 142.

<sup>42</sup> Koç Kanca, “Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler”, 130-131.

nuyla ilgili izinleri artırması, çocukların verilen eğitimlere daha fazla ilgi göstermesini sağlayabilir.

K5, K17 kodlu din görevlileri çocukların eğitimlerinde karşılaştıkları zorlukları anlatırken farklı bir meseleyi ele almıştır:

K5: “Çocuklar aşırı özgürler. Başlarında kimseyi otorite olarak görmüyorlar. Her ihtiyaçları alınıyor. Tembellik yapıyorlar ve Nasıl olsa memur olacağız diyorlar. Çocuklara yönelik eğitime ara verdiğimiz dönemde çocuklar çok değişmiş oluyorlar. Çünkü başlarında kalıcı bir örnek yok. Bu durum verilen eğitimleri olumsuz etkiliyor.”

K17: “Çocuklarda lise mezunu olup 18 yaşını doldurunca hemen iş sahibi olmanın verdiği bir rahatlık var. Bu durum onların yapılan eğitimlere ilgisiz kalmasına neden olmakta.”

K5, K17 kodlu katılımcıların açıklamaları kurum bakımı altında olan çocukların sahip olduğu maddi olanakların, çocukları rehavete sürüklediğini ve bu rehabetin yapılan eğitimleri olumsuz etkilediğini göstermektedir. Korunma ihtiyacı olan çocukların bu tür rehavetlere kapıldığını gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır.<sup>43</sup>

K12, K14 kodlu din görevlileri çocukların kurumda kalma sebeplerini bilmemenin onlarla iletişim kurmada zorlanmalarına sebep olduğunu dile getirmiştir. Bu durumu K14 kodlu din görevlisi “Çocukların kuruma gelme hikâyelerini tam olarak bilmiyoruz. Bu sebeple onların gösterdiği aşırı tepkilerinin sebebini anlamamız uzun zaman alıyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

K12 ve K14 kodlu din görevlileri çocuklarda karşılaştıkları bir başka zorluğun, çocukların çok fazla kişiden (ev annesi, öğretmen, din görevlisi gibi) farklı şeyler öğrenmesinin çocukların bocalamasına sebebiyet vermesi olduğunu ifade etmiştir. K14 kodlu din görevlisi bu sorunu şu ifadelerle dile getirmiştir: “Evlerde bulunan din görevlisi ile bakım personelinin dini konulardaki yönlendirmelerinin birbirine uymaması sorun oluşturmaktadır. Bana sorulan bir dini soru çocuklar tarafından bakım elemanına da sorulduğunda ikimizin cevabı farklı olabilmektedir.”

K16 ve K18 kodlu din görevlileri çocukların başlarına gelen olaylardan dolayı isyankâr olduklarını vurgulamıştır. K16 kodlu din görevlisi çocukların devlete karşı isyankârlığını “Çocuklar anne baba sevgisinden mahrum büyüdükleri için sevgiye muhtaçlar. Bu nedenle biraz isyankâr davranmaktadırlar.” sözleriyle ifade etmiştir. K18 kodlu din görevlisi ise çocuklardaki isyankârlığı “Çocuklarda aile kavramının ve aile bağlarının zayıf olmasının etkileri görülmektedir. Bu eksiklik sonucu çocuklar Allah beni neden korumadı, beni sevmiyor mu demektedirler” ifadesiyle dile getirmiştir.

Kurum bakımı altında olan çocukların yaşadıklarından dolayı isyankâr olmaları din görevlilerinin vereceği eğitimi daha önemli kılmaktadır. Din görevlilerine kaynak eser olarak verilen *Etkinliklerle Değerler Eğitimi* kitabında yer alan konulardan biri Kader konusudur. Bu konu kurum bakımı altında olan her yaş grubu çocuk için yaşlarına uygun etkinliklerle titizlikle işlenmelidir.<sup>44</sup> Kader anlayışının sağlam bir şekilde çocukların zihinlerine yerleşmemesi, onların dinden soğumalarına ve yaşadıkları

<sup>43</sup> Özdemir, *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları*, 104.

<sup>44</sup> Kozan, *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi*, 96.

olayların yükünü kaldıramayarak bunalıma düşmelerine neden olabilir.<sup>45</sup> Bu tür problemlerin önlenmesi için önemli olan bir diğer husus da Allah inancı konusunun sağlıklı bir şekilde işlenmesidir. Bu konu başlığı altında Allah'ın koruyup kollayıcılığı, himaye ediciliği, sabredenlerle birlikte oluşu, suçlulara mühlet veriş gibi konulara değinilmesi etkili olabilir.<sup>46</sup> Bu tür konuların çocuklara nasıl anlatılabileceğine dair din görevlisinin kurumdaki psikologla bilgi alışverişinde bulunması ve konuyla ilgili hazırlanmış bilimsel çalışmalara<sup>47</sup> bakması çocuklarda doğru bir kader anlayışının yerleşmesine katkı sağlayabilir.

K13 kodlu din görevlisi Çocuk/Sevgi Evleri'nde karşılaştığı zorluklar konusunda yukarıda belirtildiği gibi çocuklarda görülen bir takım davranış problemlerine değinmiş ve bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir. *“Çocuklar kimseyi otorite olarak görmedikleri için uç noktalarda bencil davranabilmektedir. Çocukların ergenlik döneminde ve yetişkinlere karşı kırgın, küs olmaları sebebiyle onlarla iletişim zorluğu yaşanmaktadır. Çocuklarla beden mahremiyeti konusunda zorlanabiliyoruz. Ayrıca bakım elemanlarının farklılığı nedeniyle çocukların benlik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.”*

Bu açıklamalar kurum bakımı altında olan çocukların anne babalarının kontrolünde olmadıkları için kendilerini rahat ve istedikleri gibi davranmakta özgür hissettiklerini göstermektedir. Aynı zamanda çocukların ergenlik döneminde bulunması iletişim konusunda yaşanan sıkıntıları da artırmaktadır.

K13 kodlu din görevlisi karşılaştığı zorluklar konusunda bakım elemanlarının farklılığının çocukları olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Din görevlisinin bu ifadesi bakım elemanlarının hangi şartlarla alındığı konusunu gündeme getirmektedir. Bakım elemanının sahip olması gereken nitelikler konuyla ilgili yönetmelikte belirtilmiştir: *“Bakıcı anneler/bakım elemanları, kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri ile fakülte, yüksekokul veya sağlık meslek liselerinin hemşirelik bölümü mezunları veya lise mezunu olup, çocuk bakımı konusunda sertifika sahibi olanlar arasından seçilir.”*<sup>48</sup>

Yönetmelikte bakım elemanlarında aranan şartlar onların sadece eğitim durumu açısından net bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak aranan bu eğitimle ilgili şartlar, bakım elemanlarının çocuklara iyi bir örnek olmaları için yeterli olmayabilir. Örneğin bakım elemanın çocukların yanında konuştuğuna, giyim kuşamına, davranışlarına dikkat etmemesi, çocukların bulunduğu evde ya da gördüğü bir alanda sigara gibi zararlı maddeler kullanması evde bulunan çocuğu olumsuz etkileyecek durumlardır. Bakım elemanlarının çocuklar için uygun bir rol model olmayışı kuruma gelen din görevlilerinin verdiği eğitimi de olumsuz etkileyebilir.<sup>49</sup>

<sup>45</sup> Özdemir, *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları*, 101.

<sup>46</sup> Davarcı ve Zengin, “Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü”, 273.

<sup>47</sup> bk. Mustafa Öcal, “Kader ve Kaza İnancının Öğretimi”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/2 (Haziran 2003); Mehmet Ayas, “Kader-Kaza Kavramının Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Üzerine Bir İnceleme”, *Turkish Academic Research Review* 5/3 (Eylül 2020).

<sup>48</sup> Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (ÇEÇUEHY), *Resmi Gazete* 27015 (5 Ekim 2008), md. 13.

<sup>49</sup> Kesgin, “Kurum Bakımındaki Çocukların Diğer İhtiyaçları Gibi Dini ve Manevi İhtiyaçlarına Duyarlı Bir Yaklaşım: Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri Ön Lisans Programı”, 972.



#### 7.4. Din Görevlilerinin Sevgi Evleri/Çocuk Evlerinde Kalan Çocuklara Daha İyi Bir Din Eğitimi Verilmesine Dair Önerileri

Devlet koruması altında olan çocuklara eğitim hizmeti sunan din görevlileri çocuklara iyi bir rol model olmanın sorumluluğuyla birlikte kurumda kalan çocuklarla ilgili birçok konuda tecrübe sahibi olmaktadır. Bu tecrübeler ışığında din görevlilerinin verilen eğitimlerin nasıl daha verimli olacağına dair yapacakları öneriler, bu çocukların sağlıklı bir şekilde topluma kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda din görevlilerinin önerileri gelecekte Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışmak isteyen din görevlisi adaylarına da çalışma alanları hakkında ışık tutacaktır. Bu sebeple Sivas'ta Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerine “*Sevgi Evleri/Çocuk Evleri'nde kalan çocuklara daha kaliteli bir din eğitimi verilmesi için önerileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir.

Din görevlilerinin sundukları her bir öneri, hâlihazırda bu kurumlarda çalışan ve gelecekte çalışmak isteyen din görevlisi adaylarına faydalı olacağı düşünülerek gruplaştırılmış ve aşağıdaki başlıklarda maddeler halinde sıralanmıştır.

##### 7.4.1. Çocuk/Sevgi Evleri'nde Çalışacak Din Görevlisinin Özelliklerine Dair Öneriler

Din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışacak bir din görevlisinde bulunması gereken özelliklere dair sundukları öneriler, bu kurumların içinde yer alan ve kurumda yürütülen eğitim faaliyetlerinin önemli bir kısmını yürüten kişiler olmaları sebebiyle ayrı bir önem arz etmektedir. Aşağıda maddeler halinde sunulan bu önerilerin dikkate alınması, bu kurumlarda din eğitimiyle ilgili yaşanan sorunların tekrarlanmamasına ve verilen eğitimlerin daha kaliteli olmasına katkı sağlayabilir.

1. Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışacak olan din görevlilerinin mesleki açıdan daha deneyimli ve işinde uzman kişiler arasından seçilmesi gerekir. Çünkü çocuklar çok özgür ve kimseyi otorite olarak görmemektedir. Bu sebeple mesleki tecrübesi ve bilgisi az ya da üniversiteden yeni mezun olmuş, yaşı küçük din görevlileri bu kurumda çalışırken zorlanmaktadır.

2. Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlileri mümkünse anne olanlar arasından seçilmelidir. Çünkü din görevlisi aynı zamanda bir anne ise kurumda kalan çocuklara daha fazla ilgi, sevgi ve anlayış gösterebilir.

3. Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışacak olan din görevlilerinin çocuklara yeterince sevgi ve merhamet gösterebilecek bir yapıda olması gerekir.

4. Din eğitimi alan çocuklar yaz tatili gibi din görevlilerinin kuruma gelmediği dönemlerde çok değişmekte ve başlarında kalıcı olarak rol model olacakları bir din görevlisi bulunmadığı için olumsuz davranışlar sergilemektedir. Bu kurumlara daimi bir din görevlisinin atanması din eğitimi faaliyetlerinin daha verimli olmasına büyük katkı sağlayacaktır.

5. Kurumda çalışan din görevlilerinin yaptıkları işi severek ve sorumluluklarının bilincinde olarak yapmaları, kurumdaki görevlerine sadece iş gözüyle bakmamaları gerekir.

6. Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin kuruma düzenli gitmeyişi çocuklarda güven probleminin oluşmasına yol açmaktadır. Bu sebeple din görevlileri-

nin yaptığı işte samimi olmaları, sabırlı davranmaları çocukların kendilerinden bilgiden ziyade sevgi beklediğini göz önünde bulundurmaları ve kuruma düzenli olarak gitmeleri şarttır.

7. Kurumda çalışan din görevlilerinin seminer vb. eğitimlerle daha donanımlı hale getirilmesi, çocuklara hazırlıksız bir şekilde eğitim verilmesini önleyerek din eğitiminin daha verimli sunulmasını sağlayacaktır.

#### **7.4.2. Çocuk/Sevgi Evleri'nde Kalan Çocuklara Dair Öneriler**

Çocukların fiziksel, ruhsal, zihinsel, cinsel ve sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim göstererek topluma kazandırılması bir ülkenin geleceğini etkileyen bir durumdur. Özellikle toplumun dezavantajlı gruplarında yer alan çocukların iyileştirilerek sosyal hayata dâhil edilmesi geleceğe umutla bakan, yaşama amacı olan nesillerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlileri çocuklara faydalı olduğunu düşündükleri din eğitiminden daha fazla verim elde edebilmek için kurumda bulunan çocuklara yönelik iki öneride bulunmuştur:

1. Çocukların iç dünyasında yaşadığı problemlerin tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması gerekir. Aksi takdirde verilen eğitim din eğitimi de dâhil olmak üzere yeterli olmayacaktır. Bu sebeple çocuklara daha iyi bir din eğitimi verilebilmesi için çocukların tek tek ya da grup halinde psikolojik anlamda destek alması gerekir.

2. Sevgi/Çocuk Evleri'nde kalan bazı çocuklar dünyanın bir değerinin olmadığını bu sebeple ahiretin de bir kıymetinin bulunmadığını söylemektedir. Bu düşüncelerine ek olarak, çocuklar devlet tarafından bol maddi imkânlara sahip olduğu için okulu, derslerin önemli olmadığını ifade etmektedir. Çocukların bu bakış açısı din eğitimini de olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple din eğitiminin daha küçük yaşlardan itibaren kurum bakımı altında olan çocuklara verilmesi gerekir.

#### **7.4.3. Çocuk/Sevgi Evleri Kurumuna Dair Öneriler**

Çocuk/Sevgi Evleri gibi korunma ihtiyacı olan kurumlarda kalan çocukların din eğitiminin, onların rehabilitasyonuna katkı sağlaması ve sağlıklı, ahlaklı, iyi bir yetişkin olarak topluma kazandırılması kurumlar arası iş birliğini gerektirmektedir. Bu konuda özellikle kurum idarecilerinin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, kurumda yapılan eğitim faaliyetlerini her açıdan desteklemesi çocukların verilen eğitimlerden daha fazla verim almasına katkı sağlayabilir. Bu sebeple din görevlileri kurumda verilen din eğitiminin daha etkili olabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur:

1. Din eğitiminin daha kaliteli olabilmesi için kurum idaresi tarafından kurumda kalan çocuk, bakım elemanı ve din görevlisi denetlenmelidir. Çocuk din görevlisinden memnun değilse sebepleri araştırılmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır.

2. Kurumda çalışan bakım elemanları çocukların rol modeli olan kişilerdir. Bu elemanların kurum tarafından ahlaklı, manevi ve ahlaki eğitime önem veren kişiler arasından seçilmesi gerekir. Bu şartların aranması, onları birçok konuda örnek alan çocuklara verilen din eğitimini daha kalıcı hale getirecektir.

3. Çocuklara daha kaliteli bir din eğitimi verebilmek için eğitim mekânını bazen değiştirmek etkili olabilir. Çocuk/Sevgi Evleri'nde verilen eğitim, çocuklara sıcak ve

güvenli bir ortam sağlamakla birlikte din görevlisinin çocuklarla baş başa ders yapabileceği farklı mekânlar sağlanabilir.

4. Çocukların genel anlamda kuruma geliş hikâyelerini bilmemek din görevlilerinin çocuklarla iletişimlerinde ve onlara yönelik eğitimlerinde sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sebeple din görevlileri çocukların kurumda kalma sebepleri hakkında genel olarak bilgilendirilmelidir.

5. Din görevlilerinin çocuklara verdiği eğitim, bakım elemanları ve kurum idaresi tarafından desteklenmelidir. Din eğitimi kurumdaki çocuklardan sorumlu olan diğer personelle iş birliği içinde yürütülürse daha kaliteli hale gelecektir.

6. Kurumda verilen din eğitimi bütün çocukların evde olduğu bir zaman diliminde ayarlanmalıdır.

7. Çocuk/Sevgi Evleri'ne daimî bir din görevlisi kadrosu açılırsa, bu kadro her zaman aktif ve devamlı olmalı ve görevlinin çocukların din eğitimine yönelik faaliyetleri dışında bir sorumluluğu bulunmamalıdır.

8. Kurumda kalan çocukların kendilerine yönelik eğitim faaliyetlerini önemsemesi ve bu faaliyetlere ilgi göstermesini sağlamak amacıyla yapılan etkinliklere katılım gösteren, dersleri dikkatle dinleyen çocuklar ödüllendirilmelidir.

#### **7.4.4. Çocuk/Sevgi Evi'nde Kalan Çocuklara Uygulanan Programa Dair Öneriler**

Kurum bakımı altında olan çocuklara uygulanan din eğitimi müfredatının çocukların içinde buldukları şartlara uygun konuları içermesi, yaşlarına göre düzenlenmiş farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle sunulması bu eğitimlerin daha kalıcı hale gelmesini sağlayabilecek bir unsurdur. Din görevlileri müfredatla ilgili iki öneride bulunmuştur:

1. Çocuklara Kur'ân-ı Kerîm'in ve hadislerin daha çok tanıtılması ve dini konuların daha fazla anlatılması gerekmektedir.

2. Çocukların gelecek hayatlarında din eğitiminin bir yapı taşı olduğunun bilincinin verilmesi ve ahlaki açıdan iyi yetiştirilmelerinin ön planda tutulması gereklidir.

#### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuk/Sevgi Evlerinde verilen din eğitimi, bu kurumda kalan çocukların manevi ihtiyaçlarının karşılanması, hayatla ilgili pek çok konuda yaşanacak muhtemel sorunların çözümü ve toplumla uyumlu, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürmesi açısından önemli bir unsurdur. Özetle din eğitimi, devlet koruması altında olan çocukların ihtiyaç duyduğu ve onların iyi bir yetişkin olarak topluma kazandırılmalarında etkili olabilecek bir role sahiptir.

Bu çalışmada Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklara yönelik din eğitimi faaliyetleri, onlarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde din eğitimi faaliyetleri ile ilgili yapılan tespitler ve öneriler şunlardır:

1. Araştırma kapsamında Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin büyük çoğunluğunun İlahiyat Fakültesi mezunu olmadığı tespit edilmiştir. Devlet

koruması altında olan çocukların bakımı ve büyütülmesi özel bir ilgi gerektirdiği gibi eğitimleri de ayrı bir özen gerektirmektedir. Çocuk eğitiminin önemli bir parçası olan din eğitiminin çocuğa en güzel şekilde verilmesi, çocuğun dine bakış açısının küçük yaşlardan itibaren sağlam bir zeminde oturtulması ve yaşadığı sıkıntılarla baş edebilmede dinin manevi gücünden yararlanabilmesi ona bu bilgileri sunacak olan din görevlisinin eğitim durumu ile de yakından ilgilidir. Bu sebeple Çocuk/Sevgi Evlerinde kalan çocuklara din eğitimi veren din görevlilerinde öncelikle İlahiyat Fakültesi mezunu olma şartı aranmalıdır. Bu ihtiyacı yetiştirme yurdunda kalan gençler üzerinde yapılan araştırmalar da ortaya koymaktadır.<sup>50</sup> Hatta bu şarta ek olarak, din görevlilerinde pedagojik formasyon da aranmalıdır. Bu şartlar görevlilerin hangi konunun hangi yöntemle çocukların yaşlarına uygun bir şekilde anlatılması gerektiği noktasında onlara kolaylık sağlayacak ve din görevlilerinin çocukların eğitimi noktasında kendilerini yetersiz ve çaresiz hissetmesine de engel olacaktır.

2. Araştırma sonucunda Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin çocuk eğitimi konusunda bilgi ve eğitim eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Aile sevgisinden yoksun büyüyen bu çocuklara nasıl davranılması gerektiği ve hangi konuların ne şekilde anlatılacağına dair lisans dönemi de dâhil olmak üzere eğitim almamış olan din görevlilerinin vereceği din eğitimi, birçok probleme yol açabilir. Bu problemlerden en önemlisi, deneyimsiz bir din görevlisinin çocuklara nasıl bir eğitim sunacağı konusundaki bilgisizliğinin, çocukların dinden ve din görevlilerinden soğumasına yol açma ihtimalidir. Bu nedenle bu eğitim eksikliğinin lisans yıllarından itibaren giderilmesi sağlanmalıdır. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı hizmet yürütmeyi isteyen ilahiyat öğrencilerinin, çocuk istismarı, çocuk hakları, çocuk eğitimi ve çocuk psikolojisi gibi konularda seçmeli dersleri almasının sağlanması bu çocukların daha kaliteli bir din eğitimi almasına katkı sunabilir. Lisans yıllarında gerekli eğitimi alan din görevlisinin korunma ihtiyacı bulunan çocukların yer aldığı kurumlarda çalışmaya başlamadan önce de sonra da belli aralıklarla hizmet içi eğitim alması sağlanmalıdır. Bu eğitimler Diyanet İşleri Başkanlığı, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve RTÜK'ün iş birliği içerisinde yürütülmelidir.

3. Yapılan mülakat neticesinde din görevlilerinin büyük çoğunluğunun Çocuk/Sevgi Evleri'nde gönüllü olarak çalıştıkları tespit edilmiştir. Toplumun dezavantajlı gruplarında çalışan din görevlilerinin kendi istekleri üzere bu kurumlarda çalışmayı talep etmeleri sevindirici bir durumdur. Gönüllülük esası verilen eğitimin verimliliğini de etkileyen bir unsurdur. Çünkü bu kurumlarda çalışan din görevlilerinin sorumlu olduğu evlere sadece iş alanı olarak bakmaları ve oradaki mesai saatini doldurmak için zaman geçirmeye çalışmaları hem kendilerini hem de eğitim vermeye çalıştıkları çocukları mutsuz edebilir. Bu nedenle müftülük tarafından devlet koruması altında bulunan çocuklara din eğitimi hizmeti verecek olan görevlilerde, bazı eğitim şartlarına ek olarak gönüllülük de aranmalıdır. Ayrıca yeterli sayıda gö-

<sup>50</sup> Ayrıca bk. Demir, *Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi*, 182; Kozan, *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi*, 106.

nürlü personel bulunmadığı takdirde İl Müftülükleri, bu kurumlarda kalan çocukların din eğitimine olan ihtiyacı, din görevlisinin ailesi tarafından ihmal edilmiş çocukların yeniden topluma kazandırılmasındaki rolü gibi konularda seminer, konferans, panel gibi eğitim etkinlikleri düzenleyebilir. Bu eğitimlerde bir din görevlisinin toplumun dezavantajlı gruplarına yönelik çalışmalar yapmasının manevi bir sorumluluk olduğu vurgulanmalıdır.

4. Araştırmaya göre, din görevlilerinin büyük çoğunluğu haftada iki kez Çocuk/Sevgi Evleri'ne eğitim hizmeti için gitmektedir. Din görevlilerinin Çocuk/Sevgi Evleri'nde geçirecekleri bu süreye düzenli olarak riayet etmeleri gerekir. Haftada bir kez bile giden görevlinin zorunlu haller dışında bu kurumlardaki görevini aksatmaması, çocukların din eğitimlerinin aksamaması için gerekli olduğu gibi duygusal açıdan yıpranmalarını için de şarttır. Çünkü bu kurumlarda olan çocuklar ailelerinin yanlarında olmayışından dolayı kendilerine eğitim hizmeti için gelen görevlilere belli bir zaman sonra güven duymakta ve bağlanmakta hatta onları ailelerinden biri olarak görmektedir. Dolayısıyla Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan her bir din görevlisi zorunlu haller dışında kurumdaki görevini aksatmamalıdır.

5. Yapılan araştırma sonucunda Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlilerinin büyük çoğunluğunun anlattıkları konulara çocukların ilgisini çekerek dinlemelerini sağlama noktasında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Çocukların din görevlilerinin anlattıklarını dinlemek istememeleri çocuklarla konuşarak çözüme kavuşturulabilir. Din görevlisi çocuklara kendisinden neler yapmasını istediklerini sormalı; onların merak ettiği, öğrenmek istediği konular varsa öncelikli olarak o konuları işlemelidir. Çocuklar din görevlisini oyun arkadaşı olarak görüyorsa, oyunlar oynanmalı; dertlerini anlatacak biri olarak görüyorsa, çocuklar dinlenmeli; dini konularda aklına takılan şeyleri soracakları biri olarak görüyorsa en güzel şekilde çocuklar bilgilendirilmelidir. Özellikle oyun, din görevlisinin konuları işlerken kazandırmak istediği değerleri çocuklara öğretebilmesi için güzel bir yöntemdir. Dolayısıyla din görevlisi mutlaka kendisine verilen müfredatı uygulama kaygısıyla çocukları sıkırmalı, onların istek ve arzusunu göz önünde bulundurmalıdır.

6. Din görevlileriyle yapılan mülakata göre, Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklar din görevlilerini rol model almakta ve çocukların dine bakış açısı din görevlisinin söz ve davranışlarına göre şekillenmektedir. Bu durum söz konusu çocuklara din eğitimi veren din görevlilerinde bulunması gereken özelliklerin önemini vurgulamaktadır. Din görevlileri hiçbir cemaat, tarikat ya da siyasi partinin sempaticanlığını yapmamalı ve cemaatler üstü bir anlayışıyla birleştirici, ayrımcılığa yer vermeyen bir söylemle çocuklara eğitim vermelidir. Aksi takdirde kurum bakımı altında olan çocukların din görevlisine olan sevgi ve ilgisi suistimal edilmiş olacaktır.

7. Sivas Çocuk/Sevgi Evleri'nde din eğitimi hizmeti sunan din görevlileri verdikleri eğitimin çocuklara faydalı olduğu, onların yaşamlarına anlam kattığı, eğitimler sonucu çocukların dini konularla ilgili yanlış inanç ve düşüncelerinin düzeldiği, çocuklarda ibadet ve ahlaki konularda dine uygun yaşama bilincinin oluştuğu görülmüştür. Din görevlilerinin bu gözlemleri devlet koruması altında olan çocukların

din eğitimine olan ihtiyacı göstermektedir. Bu ihtiyaçtan dolayı din görevlileri Çocuk/Sevgi Evlerinde kalan çocuklara yönelik eğitimleri sırasında ne kadar zorluk yaşasa da sabırlı olmalı, çalışma şevkini yitirmemeli, bu çocukları mutlu bir birey olarak topluma kazandırabilmek için üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

8. Sevgi/Çocuk Evleri'nde din eğitimine olan ihtiyaç, çocukların kaldığı kurumlara daimî bir din görevlisi atanmasını gerekli kılmaktadır. Bu sayede çocuklar akıllarına takılan dini konuları, merak ettiği ve öğrenmek istediği şeyleri soracakları bir din görevlisine istedikleri zaman ulaşma imkânına sahip olacaktır.

9. Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklara yönelik din eğitiminin daha verimli olması çocuklara uygulanan programda yapılacak bazı değişikliklerle mümkün olacaktır. Bu bağlamda devlet koruması altında olan çocuklara eğitim veren din görevlileri için hazırlanmış olan "Etkinliklerle Değerler Eğitimi Kitabı" güzel bir çalışma olmakla birlikte kitapta yer alan etkinlik örnekleri çocukların yaş aralığı dikkate alınarak daha titiz bir şekilde hazırlanmalıdır. Kitaplarda yer alacak olan düzenlemeler, çocukların bu derslerden daha çok zevk almasını ve derslere aktif katılımını sağlayabilir. Kurumda farklı yaş gruplarında yer alan çocuklar için hazırlanmasını önerdiğimiz kaynak kitapta, Allah ve Peygamber Sevgisi, Allah ve Hz. Peygamber'in sevdiği ve sevmediği davranışlar, yabancılarla iletişimin sınırları, beden mahremiyeti, dua ve önemi, arkadaş ilişkilerinde gözetilmesi gereken ilkeler, hayâ eğitimi gibi konulara yer verilmesi çocuğun kendisine yönelik ahlak dışı davranışları fark etmesini ve bu tür davranışları başkalarına uygulamaktan da utanç duymasını sağlayabilir.

10. Çocuk/Sevgi Evleri'nde kalan çocuklara din eğitimi sunan görevlileri tarafından özellikle beden mahremiyeti, giyinme adabı, tuvalet adabı, kitle iletişim araçlarını doğru kullanma adabı gibi konuların oyun, tiyatro vb. yöntemlerle işlenerek çocuklara verilen bilgilerin kalıcı olması sağlanmalı ve böylelikle onların birçok yönden kendilerini bekleyen tehlikelere karşı kurumda bilinçlenmesine katkı sunulmalıdır.

11. Devlet koruması altında olan çocukların gelecek yaşamlarında doğru karar verebilmelerini sağlayacak bir bilinç kazanmaları amacına yönelik olarak din görevlileri, İslam dininin çocuklara tanıdığı hakları da işlediği konular arasına dâhil etmelidir. Birçok çocuk, hakları ihlal edilerek görmezden gelindiği için mağdur edilmektedir. Dolayısıyla bu konuların işlenmesi çocukların sahip olduğu hakların bilincinde olmasını ve bu haklar çiğnenmek istendiğinde karşı koymasını sağlayabilir. Hatta bu konu işlenirken anayasanın çocuklara tanıdığı hakların da öğretilmesi çocukların kendi hakları konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmaları hususunda katkı sunacaktır. Örneğin kurumda kalan bir çocuğun, reşit olmadan evlenmenin sakıncalarını, resmi nikâh olmadan dini nikâh kıydırılmasının suç olduğunu bilmesi kendisine art niyetle yaklaşan kişileri fark etmesini sağlayabilir.

12. Çocuk/Sevgi Evleri'nde verilen din eğitimini daha etkili ve verimli hale getirmek için Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından akademisyenlerin desteği alınarak farklı öğretim yöntemleri geliştirilmeli ve bu yöntemlerin eğitimi devlet koruması altında bulunan çocuklara din eğitimi sunan din görevlilerine verilmelidir.

Çocuk/Sevgi Evlerinde verilen din eğitimi faaliyetleri, Sivas ilinde devlet koruması altında bulunan çocuklara din eğitimi veren din görevlileriyle bu çalışmada değerlendirilmiştir. Benzeri çalışmaların farklı illerde bulunan Çocuk/Sevgi Evleri'nde çalışan din görevlileriyle de yapılması, bu kurumlarda verilen din eğitiminin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- AÇSHB, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. "Kurumsal İstatistikler" (15 Eylül 2020).  
<https://www.ailevecalisma.gov.tr/istatistikler#>
- Altunışık, Remzi vd.. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık, 5. Baskı, 2007.
- Aşık, Elif - Eker, Fatma. "Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Sorunları ve Başetmeleri". *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 16/2 (Ocak 2016), 20-31.  
<https://doi.org/10.24938/kutfd.124888>
- Ayas, Mehmet. 'Kader-Kaza' Kavramının Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Üzerine Bir İnceleme". *Turkish Academic Research Review* 5/3 (Eylül 2020), 358-380.  
<https://doi.org/10.30622/tarr.774502>
- Coşkunsever, Asude. "Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Dini Başa Çıkma: Bursa ve Şanlıurfa Yetiştirme Yurtları Örneği". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 25/2 (Ağustos 2016). 96-124.
- ÇEÇUEHY, Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. *Resmi Gazete* 27015 (5 Ekim 2008). Erişim 5 Ağustos 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/10/20081005-1.htm>
- ÇHGM, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. "Temel Faaliyetlerimiz". Erişim 5 Temmuz 2020.  
<https://ailevecalisma.gov.tr/media/37195/chgm-faaliyetler-ve-hedefler.pdf>
- Davarcı, Yasemin - Zengin, Zeki Salih. "Korunma İhtiyacı Olan Çocukların Rehabilitasyonunda Din Eğitiminin Rolü". *Journal of Islamic Research* 30/2 (2019), 255-277.
- Demir, Orhan. *Yetiştirme Yurdu Gençliği ve Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi, 2004.
- Erbay, Ercüment (ed.). *Etkinliklerle Değerler Eğitimi I (7-15 yaş)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Basım, 2018.
- Erbay, Ercüment (ed.). *Etkinliklerle Değerler Eğitimi II (7-15 yaş)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2. Basım, 2018.
- Gül, Serdar Kenan - Güneş, İsmail Dinçer. "Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11/1 (Haziran 2009), 79-101.
- Kaptan, Saim. *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Yayıncılık, 11. Baskı, 1998.
- Kesgin, Safiye. "Kurum Bakımındaki Çocukların Diğer İhtiyaçları Gibi Dini ve Manevi İhtiyaçlarına Duyarlı Bir Yaklaşım: Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri Ön Lisans Programı". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research* 13/72 (Ağustos 2020), 960-975.
- Koç Kanca, Hatice. "Kurum Bakımı Altındaki Çocuklara Yönelik Din Hizmetleri - Uygulamalar - Yöntem Ve Öneriler". *Diyanet İlmî Dergi* 55/1 (Mart 2019), 121-153.
- Kozan, Leyla. *Korunmaya Muhtaç Çocukların Din Eğitimi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Öcal, Mustafa. "Kader ve Kaza İnancının Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/2 (Haziran 2003), 31-50.
- Özdemir, Saadetin. *Korunmaya Muhtaç Gençlerin Din Öğretimi İhtiyaçları*. Isparta: Tuğra Ofset, 2002.

- Seyyar, Ali - Özdemir, Saadettin. “AB Sürecinde Türkiye’de Dini Sosyal Hizmetlerin Önemi Türkiye-Almanya Örneği”. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu* (3-4 Kasım 2007). ed. Mehmet Bulut. 506-523. Ankara: DİB Yayınları, 2008.
- Şahin, Çavuş. “Veri Toplama Teknikleri”. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. ed. Remzi Y. Kıncal. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2010.
- Şanver, Mehmet - Sarıtunç, Berrin. “Sosyal Hizmet ve Dezavantajlı Bireylerle Etkileşim Konusunda Din Görevlisi veya Din Eğitimsi Adayı Öğrencilerin Görüşleri”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 24/2 (Ağustos 2020), 373-384.
- Teker, Soner. “Korunmaya ve Bakıma Muhtaç Çocukların Din Eğitimi ve Manevi Bakım Hizmetine Yönelik Görüşleri”. *Akademik Araştırmalar Dergisi* 66 (2015), 167-193.





### **The Publication Principles and Article Evaluation Process of *Eskiyeni***

- *Eskiyeni* is published by Anadolu İlahiyat Akademisi/The Anatolian Theological Academy, Ankara, TURKEY.
- *Eskiyeni* publishes academic studies about Religion, Philosophy, History as priority in the field of Social Sciences and Humanities.
- *Eskiyeni* accepts academic studies such as research article, translation, book review, symposium review and doctoral thesis summary.
- Publication language of *Eskiyeni* is Turkish. But there can be English, German, French, Arabic and Persian articles in order to not exceed %40 of total articles.

#### **Article Submission Terms**

- PhD students, as a single author; graduate students with the supervisor –first author student; second author supervisor- can send their work to *Eskiyeni*.
- In the case of book review only the studies which written by someone who has doctorate degree are examined.
- *Eskiyeni* is published as printed and online twice a year on 20 March and on 20 September. Articles are accepted between 1 October and 10 January for the issue of 20 March and between 1 April and 10 July for the issue of 20 September.
- In the first page of study, there must be author's name, institution name (ROR ID), ORCID and a phone number suitable to *ISNAD Citation Style*.
- For the articles and translation studies, the upper limit of words are 10.000, for other studies, the upper limit of words is 1500. Permission letter/mail which taken from author of translation articles should be added.

### ***Eskiyeni* Yayın İlkeleri ve Makale Değerlendirme Süreci**

- *Eskiyeni*, Anadolu İlahiyat Akademisi tarafından yayımlanır.
- *Eskiyeni*; Din, Felsefe, Tarih öncelikli olmak üzere Sosyal ve Beşerî Bilimler alanlarında yapılan akademik çalışmaları yayımlar.
- *Eskiyeni*, araştırma makalesi, çeviri, kitap değerlendirmesi, sempozyum değerlendirmesi ve doktora tez özeti türündeki akademik çalışmaları kabul eder.
- *Eskiyeni*'nin yayın dili, Türkçedir. Ancak yayımlanacak toplam makale sayısının %40'ını geçmemek üzere İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Farsça dillerinde de çalışma yayımlanabilir.

#### **Makale Gönderim Şartları**

- Doktora öğrencileri, tek yazar olarak; yüksek lisans öğrencileri ise danışmanları ile birlikte (ilk yazar öğrenci - ikinci yazar danışman öğretim üyesi) kaleme aldıkları çalışmaları dergiye gönderebilirler. Kitap değerlendirmesi türünde, yalnızca doktora derecesine sahip uzmanlarca kaleme alınan çalışmalar incelemeye alınır.
- *Eskiyeni*, 20 Mart ve 20 Eylül tarihlerinde olmak üzere yılda iki kez matbu ve online olarak yayımlanır. 20 Mart tarihli sayı için 1 Ekim - 10 Ocak; 20 Eylül tarihli sayı için ise 1 Nisan - 10 Temmuz tarihleri arasında yazı kabul edilir.
- *Eskiyeni*'ye gönderilen çalışmanın ilk sayfasında *İSNAD Atıf Sistemi*'ne uygun şekilde yazarın isim, kurum (ROR ID), ORCID ve cep telefonu bilgisi yazılı olmalıdır.
- Makale ve çeviri türündeki çalışmalar için kelime üst sınırı 10.000, diğer yayın türleri için ise 1.500'dür. Çeviri makalelerin yayıncısından alınan izin yazısı/maili başvuruya eklenmelidir.

- During application, 150-200 words Turkish abstract, 150-200 words English abstract and at least 5 Turkish and English keywords should be written. After the referee evaluation, it is requested to expand the öz (Turkish)/abstract (English) part of the articles to 500-600 words.
- Studies should be written as given at least 2,5 cm margins, written in Times News Roman font, 12 pt. and 1,5 row pitch; footnotes should be written as 10 pt. and single line pitch.
- In the citation and bibliography of the studies, the *ISNAD Citation Style* should be used: [www.isnadsitemi.org](http://www.isnadsitemi.org)  
Printed version of *Eskiyeini* can be reached via subscription and purchase. Online version of *Eskiyeini* is available online for free.
- **OAI:** <https://dergipark.org.tr/api/public/oai/eskiyeini/>
- Copyrights of the articles which sent and accepted to publish is deemed to transfer *Eskiyeini*.
- Scientific, intellectual and literary responsibilities of published articles belong to their author.
- Two printed copies of the manuscripts are sent to the authors.

### Article Evaluation Process

#### 1. Preliminary Examination and Plagiarism

**Screening:** The study is reviewed by the editor for compliance with the journal publication principles, academic writing rules and the *ISNAD Citation Style* and it is scanned about plagiarism by using *iThenticate* program. Plagiarism similarity rate to be less than %15 condition required. This review is completed in maximum 10 days.

**2. Section Editor Review:** The study which was carried out Preliminary Examination and Plagiarism Screening is examined by the related section editor in terms of problematic and academic language-style. This review is completed in maximum 15 days.

- Başvuru esnasında 150-200 kelimelik Türkçe öz, İngilizce abstract ve en az 5'er adet Türkçe ve İngilizce anahtar kavram yazılmalıdır. Hakem değerlendirmesinden sonra makalelerin öz/abstract kısmının 500-600 kelime olacak şekilde genişletilmesi istenir.

- Çalışmalar, Microsoft Word programında en az 2,5 cm kenar boşlukları bırakılarak, metin kısmının tamamı Times News Roman yazı tipinde, 12 punto ve 1,5 satır aralığı; dipnotlar ise 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmalıdır.

- Çalışmalardaki atıf ve kaynakça yazımında, *ISNAD Atıf Sistemi* kullanılmalıdır:

[www.isnadsistemi.org](http://www.isnadsistemi.org)

*Eskiyeini*'nin matbu şekline abonelik ve satın alma yolu ile erişilebilir. Online verisi ise ticari kullanım hariç olmak üzere açık erişimdir.

**OAI:** <https://dergipark.org.tr/api/public/oai/eskiyeini/>

- Dergiye gönderilen ve yayına kabul edilen çalışmaların telif hakkı, *Eskiyeini*'ye devredilmiş sayılır.
- Yayınlanan yazıların ilmî, fikrî ve edebî sorumluluğu yazarlarına aittir.
- Yazısı yayınlanan yazarlara dergiden iki adet matbu nüsha gönderilir.

### Makale Değerlendirme Süreci

**1. Ön İnceleme ve İntihal Taraması:** Çalışma; dergi yayın ilkelerine, akademik yazım kurallarına ve *ISNAD Atıf Sistemi*'ne uygunluk açısından editör tarafından incelenir ve *iThenticate* programı kullanılarak intihal taramasından geçirilir. İntihal benzerlik oranının %15'ten az olması şartı aranır. Ön inceleme en fazla 10 gün içinde tamamlanır.

**2. Alan Editörü İncelemesi:** Ön inceleme ve İntihal Taraması aşamasından geçen çalışma, ilgili alan editörü tarafından problematik ve akademik dil-üslup açısından incelenir. Bu inceleme, en fazla 15 gün içinde tamamlanır.

### 3. Referee Process (Academic Evaluation):

The study, which is subjected to review by the section editor, is submitted to the evaluation of at least two referees who has doctoral thesis, book or article. The arbitration process is carried out confidentially within the framework of double-sided blind arbitration. The referee is required to present his/her opinion about the reviewed study either on the text or to justify it with an explanation of at least 150 words on the online referee form. The author is given the right to defend his/her objections and opinions, if he/she does not agree the opinion of the referee. The field editor provides mutual communication between the author and the referee, while maintaining confidentiality. If both of the referee reports are positive, the study is submitted to the Editorial Board with a proposal for evaluation of its publication. In case one of the two judges declares negative opinion, the study is sent to a third referee. The studies can be published at least two positive decisions. Translated articles are sent to language and related field experts to assess the appropriateness of the original, the proper use of space concepts and language. The translation which the experts' stated negative opinions are not published. The publication of book and symposium reviews and dissertation abstracts is decided as a result of the evaluation of the related field editors.

**3.1. Correction Phase:** In the case of referees requesting proofreading in the text that they are examining; relevant reports are sent to the author and they are asked to correct them. The correction is requested to be completed within 10 days. The author presents his corrections by specifying red color to the section editor.

**3.2. Section Editor Control:** The field editor checks whether the author makes the corrections that requested in the text. The inspection process is completed within a maximum of 5 days.

### 3. Hakem Süreci (Akademik Değerlendirme):

Alan editörünün incelemesinden geçen çalışma, konu ile ilgili doktora tezi, kitap veya makalesi bulunan en az iki hakemin değerlendirmesine sunulur. Hakem süreci, çift taraflı kör hakemlik uygulaması çerçevesinde gizlilik içinde yürütülür. Hakemin incelediği çalışma hakkındaki görüş ve kanaatini ya metin üzerinde belirtmesi ya da online hakem formu üzerinde en az 150 kelimelik bir açıklama ile gerekçelendirmesi talep edilir. Yazara, hakem görüşlerine katılmaması halinde itiraz ve görüşlerini savunma hakkı verilir. Alan editörü, yazar ve hakem arasında, gizliliği koruyarak karşılıklı iletişimi sağlar. Hakem raporlarının ikisi de olumlu ise çalışma, yayımlanmasının değerlendirilmesi teklifi ile Yayın Kurulu'na sunulur. İki hakemden birinin olumsuz kanaat belirtmesi halinde çalışma, üçüncü bir hakeme gönderilir. Çalışmalar, en az iki hakemin olumlu kararı ile yayımlanabilir. Çeviri makaleler; orijinaline uygunluk, alan kavramlarının yerinde kullanımı ve dil açısından değerlendirilmek üzere dil ve ilgili alan uzmanlarına gönderilir. Uzmanların olumsuz kanaat belirttikleri çeviriler, yayımlanmaz. Kitap ve sempozyum değerlendirmeleri ile doktora tez özetlerinin yayımına, ilgili alan editörlerinin değerlendirmesi sonucunda karar verilir.

**3.1. Tashih Aşaması:** Hakemlerin inceledikleri metinde tashih yapılmasını istemeleri halinde, ilgili raporlar yazara gönderilir ve çalışmasını tashih etmesi istenir. Tashihin en fazla 10 gün içinde tamamlanması talep edilir. Yazar, yaptığı tashihleri kırmızı renk ile belirterek alan editörüne sunar.

**3.2. Alan Editörü Kontrolü:** Alan editörü, yazarın metinde kendisinden talep edilen düzeltmeleri yapıp yapmadığını kontrol eder. Kontrol işlemi, en fazla 5 gün içinde tamamlanır.

**3.3. Referee Control:** The referee who requests correction checks whether the author has made any corrections requested from him in the text.

**3.4. Preparing Extended Summary:** It is requested that the 150-word Turkish and English summary of the articles that are decided to be “publishable” be expanded to a minimum of 350-400 words. The inspection process is completed within a maximum of 7 days.

**4. Turkish Language Control:** The works which are passed through the referees and which have a minimum of 750 words in Turkish and English extended summary are examined by Language Editor and if necessary, the author is asked for correction. The inspection process is completed within a maximum of 15 days.

**5. English Language Control:** The works which are passed through the Turkish Language Control are examined by English Language Editor and if necessary, the author is asked for correction. The inspection process is completed within a maximum of 15 days.

**6. Editorial Board Review:** The works which are passed through technical, academic and linguistic examination, final broadcast status is decided with review of Editorial Board. In case of objection from the members, the Board shall decide by majority vote.

**7. Typesetting and Layout:** The works which decided to be published by the Editorial Board, are made ready for publication by making typesetting and layout of the works.

**8. Data Transmission to National and International Indexes:** The printed copies of the published issue shall be submitted to local and external reference libraries within 60 days at the latest; article metadata is transmitted to related Indexes within 15 days.

**3.3. Hakem Kontrolü:** Tashih isteyen hakem, yazarın metinde kendisinden talep edilmiş düzeltmeleri yapıp yapmadığını kontrol eder.

**3.4. Ayrıntılı Özet ve Summary Hazırlanması:** “Yayımlanabilir” kararı verilen çalışmaların 150 kelimelik Türkçe ve İngilizce özetinin en az 350-400 kelime olacak şekilde genişletilmesi talep edilir. Bu işlem için yazara, en fazla 15 gün süre tanınır.

**4. Türkçe Dil Kontrolü:** Hakem sürecinden geçen ve en az 750 kelimelik Türkçe ve İngilizce ayrıntılı özet/summary eklenen çalışmalar, Türkçe Dil Editörü tarafından incelenir ve gerekli ise yazardan tashih istenir. Kontrol işlemi, en fazla 15 gün içinde tamamlanır.

**5. İngilizce Dil Kontrolü:** Türkçe dil kontrolünden geçen çalışmalar, İngilizce Dil Editörü tarafından incelenir ve gerekli ise yazardan tashih istenir. Kontrol işlemi, en fazla 15 gün içinde tamamlanır.

**6. Yayın Kurulu İncelemesi:** Teknik, akademik ve dilsel incelemelerden geçen makaleler, Yayın Kurulu’nda incelenerek nihai yayın durumu karara bağlanır. Üyelerden itiraz gelmesi hâlinde Kurul, oy çokluğu ile karar verir.

**7. Dizgi ve Mizanpaj Aşaması:** Yayın Kurulu tarafından yayımlanması kararlaştırılan çalışmaların dizgi ve mizanpajı yapılarak yayına hazır hale getirilir.

**8. Ulusal ve Uluslararası İndekslere Veri Gönderimi:** Yayımlanan sayıya ait matbu nüsha yurt içi ve dışındaki referans kütüphanelerine en geç 60 gün içinde; makale üst verisi ise ilgili indekslere 15 gün içinde iletilir.