

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN SOSYOLOJİSİ BİLİM DALI

DİNDARLIK VE HOŞGÖRÜ İLİŞKİSİ
(Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)

Fatih YILMAZ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN:

Prof. Dr. Hayri ERTEN

Konya-2019

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN SOSYOLOJİSİ BİLİM DALI

DİNDARLIK VE HOŞGÖRÜ İLİŞKİSİ
(Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)

Fatih YILMAZ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN:



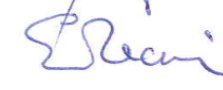
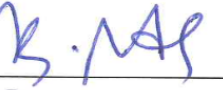

Prof. Dr. Hayri ERTEN

Konya–2019

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih YILMAZ
	Numarası	128102063024
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Sosyolojisi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof Dr. Hayri ERTEN
	Tezin Adı	Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği) başlıklı bu çalışma 14/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sıra No	Danışman ve Üyeler		
	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
1	Prof. Dr.	Hayri ERTEN	
2	Prof. Dr.	Mehmet AKGÜL	
3	Doç. Dr.	Erhan TECİM	
4	Prof. Dr.	Kemaleddin TAŞ	
5	Prof. Dr.	Ramazan UÇAR	

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih YILMAZ		
	Numarası	128102063024		
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri/Din Sosyolojisi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans		
		Doktora	X	
Tezin Adı	Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.



Fatih YILMAZ

ÖNSÖZ

Kuşkusuz din, inanan tüm bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bireyin günlük yaşamına yön veren ve geleceğe ilişkin alacağı kararlarda da etkili olan din, inanan bireylerin tüm yaşamını adeta çepeçevre sarar. Toplumsal yaşamda ise din insanların yaşam biçimini etkilemekle bir dindarlık olgusuna yol açmaktadır. Dindarlık da bir bakıma bireyin dini inanç ve yükümlülüklerini günlük yaşamda yerine getirme derecesi olarak ifade edilebilir. Ancak aynı toplumsal yapıda tek tip, homojen bir din ve dini mensubiyetin olması oldukça güç bir durumdur. Bu nedenle farklı dini inanç ve mensubiyetler, tutumlar ve davranışlar hoşgörüyü toplumsal yaşamda zorunlu kılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın diğer bir değişkeni olan hoşgörü, hem bireysel hem de toplumsal huzur için vazgeçilmez bir unsur olarak görülmekte; günümüz toplumlarında gün geçtikçe artan çıkar çatışmalarının, bireysel ve toplumsal uzlaşmazlıkların panzehiri olarak değerlendirilmektedir. Hoşgörü, bireyler arasından gruplar arasına, oradan da toplumlara etki ederek günlük yaşamda bireyin tutum ve davranışlarını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bunun yanında, bireylerin dine inanma ve dini yaşama biçimlerinin de hoşgörü tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Semavi dinlerin inananlarına hoşgörülü olma konusundaki öğütleri göz önüne alındığında, dini yaşama ve dini öğretileri günlük yaşama aktarabilme biçimi olarak kabul edilebilen dindarlık ve hoşgörü arasında bir bağ olduğu düşüncesi akla gelmekte, bu düşüncenin bilimsel dayanağının da ortaya çıkarılması ise önemli görülmektedir.

Bu nedenle, dindarlık ve hoşgörü değişkenleri arasındaki muhtemel ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla Konya kent merkezinde görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler ile gerçekleştirilen bu araştırma, giriş, iki ana bölüm, sonuçlar ve öneriler kısımlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın giriş kısmında genel olarak araştırmanın metodolojisi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmada yer alan temel kavramlara ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuş ikinci bölümde ise araştırmanın kaynak gurubundan elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak geliştirilen yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise araştırmada ulaşılan sonuçlar ve çeşitli öneriler sıralanmıştır.

Bilimsel araştırma süreci araştırmacılar için oldukça yorucu ve uzundur. Bu zorlu sürecin tamamlanmasında bireyin çevresindeki kimselerden destek alması ise adeta kaçınılmaz bir zorunluluktur. Benim de bu zorlu süreci tamamlamamda sayısını anımsayamayacağım kadar çok kişinin katkısı olmuştur. Ancak bu kişiler arasında katkısı ve emeği öyle büyük kimseler var ki, bu kimseleri burada anmadan geçmek büyük nezaketsizlik olacaktır. Öncelikle araştırma konusunun belirlenmesinden, araştırmanın tamamlanmasına kadar olan tüm süreçlerde rehberliğini ve yardımsever tutumunu eksik etmeyen tez danışmanım, değerli hocam, Prof. Dr. Hayri ERTEN'e, engin tecrübeleri ile katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet AKGÜL'e, karşılaştığım her tür sorun ve çıkmazda başvurduğum ve her zaman önerilerinden istifade ettiğim, güleryüzlü hocam Doç. Dr. Erhan TECİM'e,

yoğun iş tempom ve uzun çalışma saatlerim arasında araştırmama zaman ayırabilmem için kolaylık gösteren okul müdürüm Aydın MERAL ve yakın mesai arkadaşım Süleyman İZBUDAK'a ve son olarak hem yüksek lisans, hem de doktora çalışmalarım dönemlerinde kendisine ayırmam gereken zamandan fedakârlık eden ve hiçbir zaman manevi desteğini eksik etmeyen sevgili eşim Dilek YILMAZ'a, kendisi ile oyun oynamam gereken zamanlara çoğunlukla araştırmamla meşgul olduğumu gören ve "Anne, babamın işleri ne zaman bitecek, bu dosyaları ne zaman kaldıracak? Benimle ne zaman oyun oynayacak?" diye her serzenişte yüreğimi dağlayan sevgili oğlum Muhammed Burak YILMAZ'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Sizlerin katkısı ve desteği olmasaydı bu araştırmanın tamamlanması mümkün olmazdı.

Fatih YILMAZ

Konya-2019



ÖZET

Bireyin doğumundan ölümüne kadar yaşamının tüm alanlarında etkisini gösteren din, dini yaşayış şekilleri bakımından da bir dindarlık olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan incelemeler dinlerin inanlarına hoşgörülü olmayı öğütlediklerini gösterse de dinler her zaman hoşgörü kaynağı olmamaktadırlar. Bu araştırma, ilahi dinlerin hoşgörü konusundaki öğretilerini göz önüne alarak dindarlık ve hoşgörü ilişkisinin bilimsel dayanağının belirlenmesi amacıyla, nicel araştırma şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma verileri ise geleceğimizin teminatı çocuklarımızı emanet ettiğimiz, toplumun her kesimi için önemli rol modellerden biri kabul edilebilen öğretmenlerden toplanmıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı Konya ili merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin dindarlık ve hoşgörü düzeyi arasındaki muhtemel ilişkiyi ve yönünü ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, diğer bir ifadeyle kaynak grubunu 804 birey oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Tamhane's T2 testleri ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularında kaynak grubun dindarlık ve hoşgörü düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmişken, araştırmanın bazı bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Son olarak, kaynak grubun dindarlık ve hoşgörü düzeyleri arasında, pozitif yönde, istatistiksel ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din, Dindarlık, Hoşgörü, Öğretmenler, Dindarlık Ölçeği, Hoşgörü Ölçeği

ABSTRACT

Religion, having an impact all spheres of life from birth to death, reveals a phenomenon of religiosity by means of religious life forms. Although literature shows that religions advise their believers to be tolerant, they are not always a source of tolerance. This research, considering the teachings of divine religions on tolerance, in order to determine the scientific basis of the relationship between religiosity and tolerance, has been designed in the form of a quantitative research. The data have been gathered from teachers, who can be accepted as one of the important role models for every segment of the society, whom we entrust our children.

Accordingly, the purpose of this study is to investigate the possible correlation and its direction between religiosity and tolerance levels of teachers working in public schools in the central districts of Konya. The study sample consists of 804 people. In the research, cluster sampling method has been adopted. For the analysis of the data, such techniques as arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H and Tamhane's T2 tests and Pearson correlation techniques have been used.

The research findings show that while there have been statistically significant differences between the religiosity and tolerance levels of the sample according to some variables, no statistically significant differences have been determined according to some other variables. Finally, a statistically positive relationship has been determined between the religiosity and tolerance levels of the sample.

Key Words: Religion, Religiosity, Tolerance, Teachers, Religiosity Scale, Tolerance Scale

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR	xvi
GİRİŞ	1
Araştırmanın Problemi.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Hipotezi ve Alt Hipotezleri.....	6
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Modeli.....	7
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	8
Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	12
Verilerin Toplanması	25
Verilerin Analizi	30
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	30
Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler.....	31
Varsayımlar.....	31
BÖLÜM I	32
ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI ÜZERİNE DEĞERLENDİRME	
.....	32
1.1. Din... ..	32
1.2. Dindarlık	36
1.2.1. Dindarlığın Derinlemesine Boyutları.....	42
1.2.1.1. İç Güdümlü Dindarlık.....	42
1.2.1.2. Dış Güdümlü Dindarlık	43
1.2.2. Dindarlığın Genişlemesine Boyutları	44
1.2.2.1. İnanç	44
1.2.2.2. Bilgi	45
1.2.2.3. İbadet	45
1.2.2.4. Tecrübe	46
1.2.2.5. Etki	47
1.3. Hoşgörü.....	48
1.3.1. Anlayış Gösterme.....	55
1.3.2. Demokratik Tutum.....	56
1.3.3. Sevgi	57
1.3.4. Empati	58
1.4. Dindarlık Değişkenini İrdeleyen Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar .	60
1.5. Dindarlık Değişkenini İrdeleyen Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	62
1.6. Hoşgörü Değişkenini İrdeleyen Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar...	64

1.7. Hoşgörü Değişkenini İrdeleyen Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar 67

BÖLÜM II	70
BULGULAR VE YORUMLAR	70
2.1. Kaynak Grubun Genel Nitelikleri	70
2.2. Kaynak Grubun Dindarlık Düzeyi	81
2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi .	81
2.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	86
2.2.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	90
2.2.4. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	94
2.2.5. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	98
2.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	100
2.2.7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	102
2.2.8. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	105
2.2.9. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	108
2.2.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	114
2.2.11. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	118
2.2.12. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi	121
2.3. Kaynak Grubun Hoşgörü Düzeyi	123
2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi .	124
2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	129
2.3.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	133
2.3.4. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	140
2.3.5. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	146
2.3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	149
2.3.7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	153
2.3.8. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	156
2.3.9. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	159
2.3.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	163
2.3.11. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi	166

2.3.12. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi.....	169
2.4. Dindarlık ve Hoşgörü Arasındaki İlişki.....	172
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	177
Sonuçlar	177
Öneriler	183
KAYNAKLAR.....	185
Ekler Listesi.....	213
Özgeçmiş.....	233



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Evrende Yer Alan Öğretmen Sayıları	9
2. Karatay İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar	11
3. Meram İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar.....	11
4. Selçuklu İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar	12
5. Anket Dönüş Oranları	16
6. KMO Kriterleri Tablosu	18
7. Dindarlık Ölçeği 1. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	19
8. Dindarlık Ölçeği 5. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	20
9. Dindarlık Ölçeği Alt Boyutları, Özdeğerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri ..	20
10. Dindarlık Ölçeği Faktör Yük Değerleri	21
11. Hoşgörü Ölçeği 1. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	21
12. Hoşgörü Ölçeği 4. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	22
13. Hoşgörü Ölçeği Alt Boyutları, Özdeğerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri ...	23
14. Hoşgörü Ölçeği Faktör Yük Değerleri	23
15. Dindarlık Ölçeği, Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri	25
16. Hoşgörü Ölçeği, Alt Boyutları ve Chronbach Alpha Değerleri.....	25
17. Karatay İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları	27
18. Meram İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları	28
19. Selçuklu İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları	29
20. Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma.....	30
21. Kaynak Grubun Genel Nitelikleri.....	71
22. Karatay, Meram, Selçuklu İlçelerindeki Okul Türleri ve Sayıları.....	73
23. Yeniden Düzenlenen Grubun Genel Nitelikleri.....	79
24. Kaynak Grubun Dindarlık Düzeyine İlişkin N, \bar{X} ve S Değerleri	81
25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	82
26. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	83
27. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	86
28. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	87
29. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	90
30. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	91
31. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları	92

32. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	94
33. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	96
34. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	98
35. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	99
36. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	100
37. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	101
38. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	102
39. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	103
40. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	105
41. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	106
42. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	107
43. Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	109
44. Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	110
45. Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	111
46. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	114
47. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	115
48. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	118
49. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	119
50. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	120
51. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	121
52. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	122
53. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları	123
54. Kaynak Grubun Hoşgörü Düzeyine İlişkin N, \bar{x} ve S Değerleri	124
55. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	125

56. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	126
57. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	129
58. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	130
59. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları	131
60. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	134
61. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	135
62. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	136
63. İlçelere Göre Okul Öncesi Öğretmen Sayıları	138
64. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	141
65. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	143
66. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	144
67. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	146
68. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	147
69. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	150
70. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	151
71. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	152
72. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	154
73. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	155
74. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	156
75. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	157
76. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	158
77. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	160
78. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	161
79. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı.....	163

80. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	164
81. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	166
82. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	167
83. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları	168
84. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı	169
85. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	171
86. Korelasyon Değerlendirme Ölçütleri	173
87. Dindarlık ve Hoşgörü Arasındaki İlişki	174



SİMGELER ve KISALTMALAR

Akt:	Aktaran
Bkz:	Bakınız
Çev:	Çeviren
doi:	Digital Object Identifier (Dijital Nesne Tanımlayıcı)
Ed:	Editör
Edtl:	Editörler
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
N:	Sayı
p:	Anlamlılık Değeri
r:	Korelasyon Katsayısı
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
S:	Standart Sapma
s.:	Sayfa
sd:	Serbestlik Değeri
SO:	Sıra Ortalaması
t.y.:	Tarih Yok
U:	Mann Whitney U Değeri
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Organizasyonu)
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
χ^2 :	Ki Kare Değeri
Yay Haz:	Yayına Hazırlayan

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla, araştırmanın problemi, amacı, hipotezi ve alt hipotezleri, önemi, modeli, evreni ve örnekleme, bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerinin toplanması ve çözümlenmesi, araştırmanın sınırlıkları, araştırmada karşılaşılan güçlükler ve varsayımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Fromm'un dine ihtiyacı olmayan hiç kimse yoktur düşüncesi (2017, s. 35) ve Hoult'un (1958) "Nerede insan varsa, orada din vardır!" sözü dinin, bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini gözler önüne sermesi bakımından dikkat çekicidir. Hatta toplumsal yaşamda din o kadar önemlidir ki, din iyice anlaşılmadan toplumun ve toplumsal olayların da anlaşılamayacağı düşünülmektedir (Akt: Cohn ve Klausner, 1962, s. 28).

Din; bireysel ve toplumsal yaşamda çizdiği kurallar vasıtasıyla insanların huzur ve refahının teminini sağlamanın bir aracı (Dorman, 2015, s. 21), çoğu kimse için de günlük yaşamın önemli bir unsurudur (Schieman, 2011, s. 570; Kayıklık, 2014, s.191). Yeryüzündeki dinlerin temel öğretisinin insanların barış ve huzur içinde birlikte yaşamaları olduğu göz önüne alındığında (Kayıklık, 2008, s. 353) dinin toplumsal düzenden ayrı düşünülmesi olanaksız görülmektedir (Carroll, 2003, s. 13; Taş, 2002, s. 48).

Dini değerlere inanma ve bunları hayata geçirme derecesi olarak ifade edilen dindarlık ise, dinin birey üzerinde hayat bulması şeklinde karşımıza çıkan (Kımtır, 2008, s. 106; Delener, 1990, s. 27) ya da bireyin inançlarının davranışsal olarak dışa vurumu şeklinde ifade edilen çok boyutlu bir olgudur (Achour, Nor, Zulkifli ve Yussoff, 2016, s. 1302). Dindarlık kavramının ölçülmesi, insanların dine dayalı sosyal davranışlarını konu alan din sosyolojisinin (Kehrer, Robertson ve Durkheim, 1996, s. 7) temel problemlerindedir (Erkan, 2014, s. 126). Yapılan araştırmalar da bireylerin dindarlık düzeyini etkileyen birçok değişken olduğunu göstermektedir. Bunlardan bazıları bireylerin cinsiyeti, yaşı, mesleği, sosyo-ekonomik düzeyi ya da medeni durumu olarak sıralanabilir.

Öte yandan, günümüz dünyasında barış, ekonomik gelişme ve sosyal ilerleme için vazgeçilmez olan hoşgörü kavramı ise farklılıkların uyum içerisinde yaşaması olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 1995, s. 9). Bireylerarası fikir ayrılıklarının, din ve mezhep çatışmalarının, ekonomik çekişmelerin ve çıkar çatışmalarının yoğun olarak yaşandığı günümüzde hoşgörüye duyulan ihtiyaç, yaşamın her alanında her zamankinden fazla hissedilmektedir (Yılmaz, 2004, s. 109) çünkü hoşgörü kavramı evrensel bir kavram olarak öne çıkmakta, günümüz toplumlarında yaşanan birçok karmaşa ve çatışmanın çözümünde başlangıç noktası olarak değerlendirilmektedir.

Din ve hoşgörü kavramları bir arada değerlendirildiğinde, yalnızca İslam dininin değil, aynı zamanda diğer semavi dinlerin de inananlarına hoşgörülü olmayı emrettikleri görülmektedir. Konu ile ilgili olarak Kur'an-ı Kerim'de şu ayetler örnek gösterilebilir. “Ey iman edenler! Eşlerinizden ve evlatlarınızdan size düşman olanlar da çıkabilir. Böyle olanlara karşı dikkatli olun. Bununla beraber müsamaha eder, kusurlarına bakmaz, onları affederseniz bu da sizin için bir fazilettir” (Kur'an-ı Kerim 64: 14). “Güzel bir söz ve bağışlama, peşinden gönül kırma gelen bir sadakadan daha hayırlıdır” (Kur'an-ı Kerim 2: 263), “İçinizden varlık ve servet sahibi kimseler yakınlarına, düşkünlere ve Allah yolunda hicret edenlere vermeyeceklerine yemin etmesinler. Onlar affetsinler, vazgeçip iyi muamelede bulunsunlar.” (Kur'an-ı Kerim 24: 22), “Sen af yolunu tut, iyiliği emret...” (Kur'an-ı Kerim 7: 199) gibi ayetler İslam dininde hoşgörünün önemini gözler önüne sermekte, insanlığı hoşgörülü olmaya davet etmektedir.

Hıristiyanların kutsal kitabı İncil'in Koloseliler bölümünde “...yürekten sevecenliği, iyiliği, alçak gönüllülüğü, sabır ve yumuşaklığı giyinin. Birbirinize hoşgörülü davranın. Eğer birinizin ötekenden bir şikâyeti varsa, Rabb'in sizi bağışladığı gibi, siz de birbirinizi bağışlayın. Bunların hepsinin üzerine yetkin birliğin bağı olan sevgiyi giyinin.” (Pavlusun Koloselilere Mektubu, Bap 3/12–14). Efesliler bölümünde ise “Her zaman alçakgönüllü, yumuşak huylu ve sabırlı olun. Birbirinize sevgiyle, hoşgörüyle davranın.” (Pavlusun Efeslilere Mektubu, Bap 4/2) denilmektedir. Yine aynı bölümde “Her kötü niyetle birlikte her türlü kin, öfke, kırgınlık, bağırışma ve sövğu sizden uzak olsun. Birbirinize karşı iyi yürekli, şefkatli olun. Tanrı sizi Mesih'te bağışladığı gibi, siz de birbirinizi bağışlayın” (Pavlusun

Efeslilere Mektubu, Bap 4/31–32) denilerek hoşgörünün Hıristiyanlar için de ne kadar önemli bir kavram olduğu gözler önüne serilmektedir.

Aynı zamanda Yahudilerin kutsal kitabı Tevrat'ın da inananlarına birbirilerini sevmelerini ve birbirilerine hoşgörüyle yaklaşmalarını öğütlediği anlaşılmaktadır. Tevrat'ın Süleyman Meseleleri bölümünde “Sevgiyi arıyan suçu örter; fakat işi diline dolaştıran yakın dostları ayırır” (17/9) denilerek hoşgörülü, affedici olmanın önemine vurgu yapılmaktadır.

Ancak din, dindarlık ve hoşgörü gibi soyut kavramları tanımlama ve sınırlarını belirlemenin zorluğu akademisyenlerin temel problemlerindedir (Guthrie, 1996, s. 412; Akt: Piedmont ve Friedman, 2012, s. 314) çünkü bu tür soyut kavramların farklı tanımları, onların ölçülebilmelerini de zorlaştırmaktadır. Bu çalışma ise öğretmenlerin dindarlık ve hoşgörü düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmeye, dindarlık ve hoşgörü arasında negatif ya da pozitif yönde bir ilişki bulunup bulunmadığını bilimsel olarak ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Özetle, yapılan incelemeler yeryüzündeki dinlerin temel öğretisinin insanların barış, sevgi ve hoşgörü çerçevesi içinde birlikte yaşamaları olduğunu ve toplumsal barış, huzur ve refahın tesisinde din ve dindarlığın önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Adı geçen kutsal kitaplardan verilen örneklerde de görüldüğü gibi semavi dinler bireylerarası ilişkilerde ve toplumsal yaşamda hoşgörüyü öğütlese de “Dindarlık ile hoşgörü arasında ilişki var mıdır?” sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Temel araştırma probleminin yanında, ayrıca, araştırmada şu sorulara da cevap aranacaktır.

1. Kaynak grubun genel özellikleri nelerdir?
2. Kaynak grubun dindarlık düzeyi nedir?
3. Kaynak grubun dindarlık düzeyi bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.1. Kaynak grubun dindarlık düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3.2. Kaynak grubun dindarlık düzeyi yaşa göre farklılık göstermekte midir?

3.3. Kaynak grubun dindarlık düzeyi branşa göre farklılık göstermekte midir?

3.4. Kaynak grubun dindarlık düzeyi çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

3.5. Kaynak grubun dindarlık düzeyi görev yaptıkları okuldaki görevine göre farklılık göstermekte midir?

3.6. Kaynak grubun dindarlık düzeyi mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

3.7. Kaynak grubun dindarlık düzeyi medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?

3.8. Kaynak grubun dindarlık düzeyi sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3.9. Kaynak grubun dindarlık düzeyi mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

3.10. Kaynak grubun dindarlık düzeyi ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?

3.11. Kaynak grubun dindarlık düzeyi öğretmenliğe başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?

3.12. Kaynak grubun dindarlık düzeyi öğretmenlik öncesi iş deneyimine göre farklılık göstermekte midir?

4. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi nedir?

5. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5.1. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- 5.2. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- 5.3. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi branşa göre farklılık göstermekte midir?
- 5.4. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 5.5. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi görev yaptıkları okuldaki görevine göre farklılık göstermekte midir?
- 5.6. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 5.7. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
- 5.8. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 5.9. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 5.10. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?
- 5.11. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi öğretmenliğe başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
- 5.12. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi öğretmenlik öncesi iş deneyimine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Teknolojik gelişmelerin ve haberleşme araçlarının akıl almaz derecede hızlı bir ivme kazandığı günümüz dünyasında kişisel ve toplumsal birçok çatışmanın kaynağının hoşgörüsüzlük olduğu düşünülmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte dünya adeta küçülmemekte, bireyler özerkleşirken aynı zamanda yalnızlaşmakta, artan hızlı teknolojik gelişmeler neticesinde bireyler sabırsızlaşmakta ve

hoşgörüsüzleşmektedir. Diğer taraftan toplumların oldukça büyük bir kısmının yaşamında ve düşünme biçiminde önemli yer tutan dinlerin, inananlarına her zaman hoşgörülü olmayı öğütledikleri de kutsal kitaplardan anlaşılmaktadır.

Öte yandan eğitim ve öğretim örgütleri olan her seviye ve türdeki okullar diğer örgütlenmelerden farklıdır. Eğitim örgütleri ve toplum arasında karşılıklı bir etkilenme meydana gelmekte, okulların çıktıkları olan eğitilmiş bireyler toplumu şekillendirmekte, topluma yön verebilmektedir (Celep, 1990, s. 34). Okullar, bireyleri yalnızca belirli bir disiplin alanının bilgi ve becerileriyle donatmakla kalmamakta aynı zamanda bireyleri içinde buldukları sosyal yapı ile bütünleştirme, onlara toplumun değerlerini kazandırma ve bu değerleri davranış haline getirme becerilerini de kazandırmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2008, s. 45). Eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin ise öğrenciler için önemli birer rol model oldukları hemen herkes tarafından kabul edilmektedir.

Bu araştırma, toplumun her kesiminden bireylerin günlük yaşamında önemli yer tutan dindarlık ve hoşgörü değişkenleri arasındaki muhtemel ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla, geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızı emanet ettiğimiz, çocuklarımız için önemli rol modellerden biri olan ve bu yönü ile topluma yön verebilen kimseler olarak kabul edilebilen öğretmenlerden toplanacak veriler ile gerçekleştirilmek üzere tasarlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın amacı, Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, başka bir ifadeyle kaynak grubun, dindarlık ve hoşgörü düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, kaynak grubun dindarlık ve hoşgörü düzeyleri arasında ilişkiyi bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Hipotezi ve Alt Hipotezleri

Araştırma amacına dayalı olarak kurulan temel araştırma hipotezi **“Dindarlık ve hoşgörü arasında ilişki vardır.”** şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen temel araştırma hipotezinin test edilmesinin yanında araştırmanın alt hipotezleri, araştırmanın demografik değişkenleri olan cinsiyet, yaş, branş, çalışılan okul türü, okuldaki görevi, mesleki kıdem, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mezun

olunan lise türü, ailenin aylık geliri, öğretmenliğe başlama yaşı ve öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenlerine göre aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

- a) Kaynak grubun dindarlık düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.
- b) Kaynak grubun hoşgörü düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde, ülkemizde yapılan araştırmalarda çeşitli bilim dallarında kaynak grupların din algısını, dindarlık düzeyini farklı değişkenlere göre irdeleyen birçok araştırma bulunduğu ancak hoşgörü konusunu irdeleyen araştırmaların oldukça yeni ve sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında, hoşgörü konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar oldukça az olmakla beraber, yapılan araştırmalar da çoğunlukla kaynak taraması, çeşitli değişkenlerin farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü tutumuna etkisi ve çeşitli kaynak grupların hoşgörü algısını inceleyen araştırmalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Aynı zamanda semavi dinlerin inananlarına hoşgörülü olmayı öğütlemesi, doğruca, din ve hoşgörü arasında bir bağ olduğunu düşündürmektedir. Her ne kadar dindarlık kavramı hem deneysel hem de kuramsal birçok araştırmanın konusu olsa da, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde dindarlık ve hoşgörü ilişkisini inceleyen deneysel ya da kuramsal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma yukarıda açıklanan din ve hoşgörü ilişkisi düşüncesinin bilimsel dayanağının belirlenmesi için önemli görülmektedir. Ayrıca, dindarlık konusunda yapılan araştırmalar için hoşgörü, yeni bir değişken olarak değerlendirilmiş ve araştırılmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (İnce, 2015, s. 334). Araştırmacı, araştırmanın amacına göre tarama ve deneme olmak üzere iki

temel yaklaşımdan birini kullanır. Bu araştırmada ise tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte veya halen geçerli olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örneklem, üzerinde genelleme yapabilmek amacıyla yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006, s. 77–79; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 84).

Öğretmenlerin dindarlık ve hoşgörü düzeyi arasındaki ilişkisinin incelenmesinde ise korelasyon türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2006, s. 81–82).

Araştırmada ilk olarak, Konya ili merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin dindarlık düzeyi ve hoşgörü düzeyi tespit edilmiş, demografik değişkenlere göre öğretmenlerin dindarlık ve hoşgörü düzeyindeki muhtemel farklılaşmalar belirlenmiş, son olarak da öğretmenlerin dindarlık düzeyi ile hoşgörü düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bir araştırmada evrenin açık ve net biçimde belirlenmesi, verilerin okuyucular tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır (Olsen ve Peck, 2008, s. 823). Evrenin belirlenmesinin ardından araştırmada ne kadar bireye ulaşılması gerektiği sorusu ise birçok araştırmada karşılaşılan ve genellikle net olarak cevaplanamayan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır (Florey, 1993, s. 1181). İstatistiksel olarak güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü, bir araştırmada araştırmacının önemli kaygılarından biridir (Kupper ve Hafner, 1989, s. 101). Bu nedenle araştırmacı araştırmasını kaç birey ile

gerçekleştirmek istediğini, diğer bir ifadeyle örneklem büyüklüğünü belirlemelidir (Parker ve Berman, 2003, s. 166).

Bu araştırmanın evrenini Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde ise oransız küme örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir. Küme örneklemede evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı, elemanlar yerine tüm elemanları ile birlikte kümelerindir (Karasar, 2006, s. 114–115).

Buna göre Konya ili merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmen sayıları 11.04.2017 tarihinde Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre şöyledir (Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü-İstatistik, Kişisel İletişim, Nisan 11, 2017):

Tablo-1: Evrende Yer Alan Öğretmen Sayıları

İLÇE ADI	N	Evrendeki ~ %
Karatay	3786	26
Meram	3834	26
Selçuklu	6938	48
TOPLAM	14558	100

Merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin sayıları belirlendikten sonra evrendeki öğretmen sayısı 14558 olarak ortaya çıkmıştır. %95 güven düzeyi esas alınarak örneklem hesaplama yazılımı (Sample Size Calculator, t.y.) kullanılmış, yapılan hesaplama göre örnekleme alınması gereken toplam öğretmen sayısı 374 olarak bulunmuştur.

Sonraki aşamada merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler evrendeki yüzdeler dağılımlarına göre dağıtılmış, Karatay ve Meram ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin merkez ilçelerde görev yapan toplam öğretmenlere oranının her iki ilçede de yaklaşık olarak %26 olduğu, Selçuklu ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam öğretmen sayısına oranının ise, yaklaşık olarak %48 olduğu görülmüştür. Bu oranlara göre toplamda örnekleme

alınması gereken 374 öğretmen, ilçelerin oranına göre dağıtılmış ve Karatay ilçesinde örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı 98, Meram ilçesinde örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı 98, Selçuklu ilçesinde örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı ise 180 olarak belirlenmiştir.

Örnekleme alınması gereken öğretmen sayılarının belirlenmesi esnasında yapılan yuvarlamalar sonucu toplamda örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı ise 376 olarak tespit edilmiştir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bürosundan evrende yer alan devlet okullarının kurum kodları ile birlikte isim listesi talep edilmiştir (Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü-İstatistik, Kişisel İletişim, Nisan 11, 2017). Kurum kodlu okul listeleri her bir ilçe için kurum kodu esas alınarak büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve “1” den başlamak suretiyle numara tahsis edilmiştir. Daha sonra, her bir ilçe için tesadüfi numara çekme programı kullanılarak (Random Number Generator, t.y.) evrendeki her bir ilçede yer alan tüm okullar tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

Her bir ilçe için çekilen kura sonucunda, kuradan birinci sırada çıkan okuldan başlayarak öğretmen sayılarının söz konusu ilçede örnekleme alınan öğretmen sayısını karşılayıp karşılamadığı Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan öğretmen sayıları (Bkz: Tablo-1) göz önüne alınarak kontrol edilmiş ve anket dönüş oranlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması esnasında oldukça düşük olduğu, bazı okullarda bu oranın %20 civarına kadar düştüğü ve genel oranın %50 olduğu göz önüne alınmış (Bkz: Tablo 5); küme örnekleme yönteminde anket dönüş oranlarının %70-%80 arasında olması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2005, s. 144), her bir ilçe için örnekleme alınması gereken öğretmen sayısının üç katı kadar öğretmen sayısına ulaşıncaya kadar çekilen kuradan birinci sırada çıkan okuldan başlamak suretiyle ulaşıncaya kadar çekilen kuradan birinci sırada çıkan okuldan başlamak suretiyle ulaşıncaya kadar öğretmen sayısına ulaşıncaya kadar öğretmen sayıları toplanmıştır. Aynı bahçe içerisinde birden fazla okul ya da okul türü bulunması durumunda okullardan herhangi birisinin kurada çıkması durumunda veri toplama kolaylığı açısından diğer okul da örnekleme dâhil edilmiştir. Buna göre;

Tablo-2: Karatay İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar

S.N.	Okul Adı	Açıklama
1	Ayşe Hüseyin Özkan İlkokulu	Aynı Bahçe İçerisinde
	Ayşe Hüseyin Özkan Ortaokulu	
	Ayşe Hüseyin Özkan İmam Hatip Ortaokulu	
2	Karaaslan Cumhuriyet İlkokulu	
3	Fetihkent İmam Hatip Ortaokulu	
4	Aliye Hüseyin Tekbaş İlkokulu	
5	Celalettin Karatay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
6	Sadrettin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	
7	Karatay Toki Anadolu Lisesi	
8	Büyük Sinan Mehmet Fatma Dalan İlkokulu	
9	Cengiz Topel İlkokulu	
10	Birol Polat İlkokulu	

Tablo-3: Meram İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar

S.N.	Okul Adı	Açıklama
1	Meram Rehberlik ve Araştırma Merkezi	
2	Abdussamet Fazilet Kuzucu İlkokulu	
3	Hadimi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
4	Sare Özkaşıkçı Yatılı Bölge Ortaokulu	
5	Konya Lisesi (Anadolu)	
6	Çumralıoğlu İmam Hatip Ortaokulu	
7	Mehmet Hasan Sert İlkokulu	
8	Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesi	
9	Dr. Teoman Bilge İlkokulu	
10	Mehmet Beğen Ortaokulu	

Tablo-4: Selçuklu İlçesinde Örnekleme Alınan Okullar

S.N.	Okul Adı	Açıklama
1	Bosna Hersek Anadolu İmam Hatip Lisesi	
2	Konevi İşitme Engelliler İlkokulu	Aynı Bahçe İçerisinde
	Konevi İşitme Engelliler Ortaokulu	
3	Selçuklu Rehberlik ve Araştırma Merkezi	
4	Hocacihan İmam Hatip Ortaokulu	Aynı Bahçe İçerisinde
	Hocacihan Ortaokulu	
5	Dikilitaş Sahip Ata İlkokulu	
6	Selçuklu Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	
7	Mediha Hasan Tahsin Alaylı Göreme Engelliler İlkokulu	Aynı Bahçe İçerisinde
	Mediha Hasan Tahsin Alaylı Göreme Engelliler Ortaokulu	
8	Dr. Mustafa Öten İlkokulu	
9	İsmail Kaya Anadolu İmam Hatip Lisesi	
10	Mehmet Ali Atiker İmam Hatip Ortaokulu	
11	Ova Un İlkokulu	
12	Ayşe Tümer İlkokulu	
13	Cahit Zarifoğlu İlkokulu	

Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Geliştiricisinin adıyla, Rensis Likert, isimlendirilen Likert ölçeğinin geliştirilmesinden bu yana birçok araştırmacı, bireylerin ya da grupların belirli niteliklerini ölçmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir (Murray, 2013, s. 259). Daha önce de ifade edildiği gibi; araştırma değişkenlerinden dindarlık ve hoşgörü gibi soyut kavramların herkes tarafından kabul gören bir tanımı olmaması nedeniyle bu kavramları ölçmede kullanılacak, herkes tarafından kabul gören, ölçme araçlarının bulunması da kolay olmamaktadır. Bu nedenle, yapılan araştırmalarda araştırılan konuya bağlı olarak uygun ölçekler geliştirilmelidir (Yapıcı, 2006, s. 68). Bu araştırmada kullanılan dindarlık ölçeğinde, kaynak taramasının yanında, Coştu (2009), Ok (2011), Yavuz (2009), Karaca (2001) ve Kötehne (1999) tarafından geliştirilen ölçeklerde yer alan bazı maddelerden; hoşgörü ölçeğinde ise Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen bazı ölçek maddelerinden de yararlanılmış ve ölçme araçları sosyal bilimlerde en sık kullanılan ölçme aracı türü (Spector, 1996, s. 11; Tavakoli, 2012, s. 324; Akt: Tezbaşaran, 2008, s. 5) olan beşli Likert ölçeği

şeklinde geliştirilmiştir. Geçmiş yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılan ölçek maddelerine ilişkin gerekli izinlerin alınması için ölçeklerin geliştiricilerine ulaşılmaya çalışılmış, ilgili yazışmalar Ek-G’de verilmiştir. Geliştiricisine ulaşmanın mümkün olmadığı ölçeklerde ise kaynak göstermek suretiyle ilgili ölçek maddesi araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bir tür sıralama ölçeği olan Likert tipi ölçekler, araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren olumlu veya olumsuz ifadeler ve araştırmaya katılan cevaplayıcıların bu ifadelere katılım düzeyini belirten seçenekleri içerir (Tavakoli, 2012, s. 323; Murray, 2013, s. 259). Bireylerin bu ifadelere katılım düzeylerini belirlemek amacıyla ise bireylere iki aşırı uç arasında birden çok cevaplama seçeneği sunulur. Bu seçeneklere en yüksekte en düşüğe doğru dereceli bir şekilde birer sayısal değer atanarak kodlanır ve analiz edilir. Bu tür ölçeklerde amaç, ölçekte yer alan tüm soruların birleştirilmiş değerlerinden bireylerin araştırılan konular üzerindeki tutumlarını belirlemektir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015, s. 188–193).

Ölçeklerini geliştiren araştırmacıların, araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapması esastır. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları ise ölçeğin uygulandığı evrenin özelliklerine göre değişiklik göstereceğinden (Laenen, Alonso, Molenberghs ve Vangeneugden, 2009, s. 237) geliştirilen ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılacağı veriler, araştırma evreninden yansız olarak seçilen bir gruptan toplanmalıdır (Büyüköztürk, 2002, s. 478). Bu nedenle geçerlik ve güvenilirlik analizi için gerekli veriler, araştırma evreninden biri olan Selçuklu ilçesinde görev yapan öğretmen sayısının diğer merkez ilçelerde görev yapan öğretmen sayılarından fazla olması nedeniyle, Selçuklu ilçesinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için verilerin toplanması esnasında, öğretmenlerden iki bölümden oluşan anket formunu doldurmaları istenmiştir. Anketin birinci bölümünde 23 sorudan oluşan “Hoşgörü Ölçeği”, ikinci bölümde ise 26 sorudan oluşan “Dindarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Anket uygulama esnasında ve geri dönüş sağlanan anketlerde öğretmenlerin birkaç dakikalık teneffüs süresini anket doldurmaya ayırmak istemedikleri, okullarına anket uygulamaya gelen

araştırmacılardan usandıkları yönünde serzenişte buldukları, anketlerin uygulanması esnasında ankette yer alan soruları bile okumadan tüm sorulara aynı seçeneği işaretlemek suretiyle anketi doldurdukları, okul idarecilerinin anketlerin uygulanması hususunda öğretmenler ile görüşme yaparak araştırmacılara yardımcı olmadıkları, anket uygulamasına katılan bireylerin özellikle dindarlık ölçeğine ilişkin olarak “Din Allah ile kul arasındandır. Ben bu anketi doldurmak istemiyorum.” şeklinde yorumlar yazdıkları, bazı öğretmenlerin ise dini eğilimleri ya da dini yaşantı ve tercihleri ile ilgili bilgi vermek istemediklerini belirttikleri, okul idarecilerinin ölçekler uygulanmadan veya uygulandıktan sonra ölçekleri kaybettikleri, okullarına anket uygulamaya gelen araştırmacılardan bıktıkları gibi serzeniş durumları ile sıkça karşılaşmıştır. Bu tür durumlar karşısında, araştırmalarda bu tür ölçeklerin ve çeşitli sınıflamaların kullanımının olumsuz bir değerlendirme anlamına gelmediği, yalnızca bilimde tanımlama yapılabilmesine olanak sağlama imkânı sundukları gerçeği (Holm, 2004, s. 117) ankete katılan bireylere ve okul yöneticilerine ısrarla aktarılmıştır.

Bir ölçme aracının geçerliği, ölçme aracının neyi ölçtüğü ve bu ölçümü ne kadar iyi gerçekleştirdiği ile ilgilidir (Anastasi, 1985, s. 100; Rusu ve Turliuc, 2011, s. 358). Görünüş geçerliği, içerik geçerliği, bir ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği en yaygın ifade edilen geçerlik türleridir. Bir araştırmada kullanılan ölçme araçlarının bütün bu geçerlik özelliklerini taşıması beklenmez. Hangi özellikleri taşıması gerektiği araştırmanın amacı ile ilgilidir (Toy ve Tosunoğlu, 2007, s. 8–9).

Araştırmada kullanılacak anketler görünüş geçerliği, içerik geçerliği ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir. Görünüş geçerliği, ölçme aracının içeriğinin testin cevaplayıcıları tarafından neyi ölçüyor gibi algılanması ile ilgilidir (Secolsky, 1987, s. 82); ancak görünüş geçerliği her türlü ön yargıya açıktır ve bu yüzden bilimsel olarak kullanışlı değildir (Hood, Hill ve Spilka, 2009, s. 37). Yapı geçerliği ise, ölçme aracının doğrudan gözlenmesi ve ölçülmesi güç, hatta olanaksız, soyut bir olguyu, kavramı ya da boyutu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşançıl, 2002, s. 45).

İçerik geçerliği ise, ölçek maddelerinin belirli bir amaca yönelik olarak kavramsal ana kütleyle temsil etme derecesidir. İçerik geçerliğinde ölçme aracının

ölçülmek istenilen yapıyı ölçüp ölçmediği uzman kararına bırakılmıştır (Şencan, 2005, s. 745–746). Bu nedenle araştırmada kullanılacak anketler Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde görev yapan akademik personel tarafından içerik ve görünüş geçerliği açısından değerlendirilmiş, ön uygulama için çoğaltılmıştır.

Hoşgörü Ölçeğinin ve Dindarlık Ölçeğinin yapı geçerliğinin ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için 10 Şubat 2017 ile 3 Mart 2017 tarihleri arasında Selçuklu ilçesinde 16 farklı devlet okulunda görev yapan 411 öğretmene anket uygulanmıştır. Anketlerden 24 tanesi katılımcıların tüm sorulara aynı cevapları vermeleri, soruların bir kısmını cevaplamamaları gibi nedenlerle geçersiz sayılmış ve geçerli sayılan 387 ankete ait veriler SPSS 15.0 programı aracılığı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön uygulama için dağıtılan anket sayıları ve geri dönüş oranlarına ilişkin veriler tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo-5: Anket Dönüş Oranları

Ön Uygulama Gerçekleştirilen Okullar	Dağıtılan a Anket sayısı	Değerlendirilen Anket sayısı	Değerlendirilen Anket Oran ~ %
İbrahim Yapıcı İlkokulu	50	25	50
İsmail Hakkı Tonguç İmam Hatip Ortaokulu	50	14	28
100. Yıl Mah. Ahmet Haşhaş Ortaokulu	60	17	28
Kanuni Sultan Süleyman İlkokulu	60	35	58
Hocacihan Hüseyin Yıldız İlkokulu	40	23	58
Dumlupınar Mah. Ahmet Haşhaş İlkokulu	45	18	40
Kazım Özenç Seçen Ortaokulu	70	25	36
Özel İdare 100. Yıl İlkokulu	40	20	50
Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu	65	51	78
Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu	40	37	93
Mustafa Fevzi Serin İlkokulu	30	18	60
Selçuklu Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu	30	24	80
Nene Hatun İmam Hatip Ortaokulu	30	13	43
Kemal Rızvanoğlu İlkokulu	40	26	65
Şükriye Onsun İlkokulu	90	19	21
Hâkim Ömer Onsun İlkokulu	40	22	55
TOPLAM	780	387	50

Hoşgörü ölçeği ve dindarlık ölçeğinin yapı geçerliliği, ölçme araçlarının geçerliğinin irdelenmesinde önemli bir yeri olan faktör analizi yöntemi ile incelenmiştir. Faktör analizi sosyal bilimlerde, ölçme araçlarının boyutların tanınmasında ve boyutların içeriği ile ilgili bilgi edinilmesinde kullanılan analiz tekniklerinden biridir (Tavşancıl, 2002, s. 46). Ölçek maddelerinin ölçeğin farklı boyutlarını temsil edecek biçimde gruplanabilirliğini değerlendirmek (De Vet, Ader, Terwee, Pouwer ve Fisher & Jr., 2005, s. 1203), temel bileşenler analizi yöntemiyle ölçekteki madde sayısını azaltmak (Floyd ve Widaman, 1995, s. 286-287) ve bir ölçme aracında kaç faktör bulunduğunu belirlemek amacıyla faktör analizinden sıklıkla yararlanır (Vincent, 1953, s. 108).

Faktör analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki tür faktör analizi yaklaşımından yararlanır. Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007, s. 123; Yong ve Pearce, 2013, s. 79; De Vet vd., 2005, s. 1203).

Araştırmamızda kullanılan anketlerin geçerlik analizleri açıklayıcı faktör analizi yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi çalışmalarına geçmeden önce toplanan verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının denetlenmesi gerekmekte ve bu işlem için çeşitli yaklaşımlar benimsenmektedir (Floyd ve Widaman, 1995, s. 289).

“Tabachnick kuralı” diye adlandırılan yaklaşımda en az 300 bireyden elde edilen veriler faktör analizi için yeterli görülürken; Hair ve arkadaşları ise en az 100 bireyden elde edilen veriler ile faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini öne sürmekte; Comrey ve Lee ise 100 birey için kötü, 200 birey için vasat, 300 birey için orta, 500 birey için çok iyi ve 1000 ve üzeri birey sayısı için mükemmel değerlendirmesini yapmaktadır (Akt: Williams, Onsman ve Brown, 2010, s. 4). Ancak unutulmamalıdır ki faktör analizi çalışması için her zaman geçerli bir minimum örneklem yeterliği sayısı belirlemek de mümkün olamamaktadır (Akt: Reise, Waller ve Comrey, 2000, s. 290).

Verilerin faktör analizine uygunluğunun denetlenmesinde kullanılan bir diğer yaklaşım ise Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçüm yöntemidir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0–1 arasında bir değer alır (Kaiser, 1974, s. 34; Leong ve Austin, 2006, s. 250). Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin “0” ya da “0”a yakın çıkması durumunda, korelasyon dağılımında, bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değer 0.50’den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır (M. F. Kaya, 2013, s. 180; Gülbahar, 2016, s. 271; Tunca ve Sağlam, 2013, s. 146). Kaiser-Meyer-Olkin ölçümüne dayalı örneklem yeterliğine ilişkin kriter tablosu aşağıdaki gibi oluşturulabilir (Kaiser, 1974, s. 35; Akgül ve Çevik, 2003, s. 417).

Tablo-6: KMO Kriterleri Tablosu

Aralık Değerler	Açıklama
$1,00 \geq KMO \geq 0,90$	Mükemmel
$0,89 \geq KMO \geq 0,80$	Çok İyi
$0,79 \geq KMO \geq 0,70$	İyi
$0,69 \geq KMO \geq 0,60$	Orta
$0,59 \geq KMO \geq 0,50$	Zayıf
$0,50 \geq KMO \geq 0,00$	Kabul Edilemez

Toplanan verilerin faktörlenebilirliğini ölçen bir diğer test olan Bartlett’s Küresellik testinde ise anlamlılık değerinin 0,05’ten küçük olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Juárez-Nájera, 2015, s. 66). Bu nedenle faktör analizi sürecinde araştırmacılar Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett’s küresellik testi sonuçlarını birlikte değerlendirmelidir (Leong ve Austin, 2006, s. 250). Dindarlık ölçeği için ilk kez gerçekleştirilen faktör analizinden elde edilen verilere göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçümü sonuçları ve Bartlett’s küresellik testi değerleri tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo-7: Dindarlık Ölçeği 1. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği		,922
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	3645,334
	Serbestlik Derecesi	325
	Anlamlılık	,000

Tablo 7'ye göre örnekleme yeterliği mükemmel aralığında ve Bartlett's küresellik testi değeri anlamlıdır ($p < 0,05$). Bu sonuç, dindarlık ölçeğinde yer alan maddelerinin faktör analizine uygunluğunu (Sigeo, Levado ve Dodwell, 1999, s. 183) ve faktör analizi çalışmalarına geçilebileceğini göstermektedir.

Dindarlık ölçeği için dikey döndürme yöntemiyle gerçekleştirilen faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre ölçeğin beş boyutta toplandığı; fakat bir boyutun iki maddeden oluştuğu görülmüştür. Çok boyutlu ölçeklerde her bir boyutta yer alan madde sayısının üçten az olmaması benimsenmektedir (Raubenheimer, 2004, s. 60; Froman, 2001, s. 11; Singh, Junnarkar ve Kaur, 2016, s. 25; Hojat, 2007, s. 94). Bu nedenle, iki maddeden oluşan boyuttaki maddeler (m-7; m-19) ölçekten çıkarılarak analiz çalışması yenilenmiştir. İkinci kez gerçekleştirilen faktör analizi çalışmasında, iki maddenin negatif faktör yükü aldıkları görülmüş ve bu iki madde (m-4; m-11) ölçekten çıkarılarak analiz çalışması tekrarlanmıştır. Üçüncü kez gerçekleştirilen faktör analizi çalışmasında ise, dört maddenin iki farklı faktörde yüksek faktör yükü aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Hâlbuki ölçek maddelerinin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olması gerekmektedir (Viapiana, Filho, Fonseca, Giacomoni ve Stein, 2016, s. 5; Bishop, Hus, Duncan, Huerta, Gotham, Pickles, Kreiger, Buja, Lund ve Lord, 2013, s. 1290). Bu nedenle, birden fazla faktörde yüksek faktör yükü alan dört madde (m-3; m-5; m-15; m-17) ölçekten çıkarılarak analiz çalışması tekrarlanmıştır. Dördüncü kez gerçekleştirilen analiz çalışmasında da bir maddenin (m-6) iki farklı faktördeki yük değeri farkı oldukça düşük bulunmuş (0.111) ve maddenin içinde bulunduğu faktördeki diğer maddeler ile mantıksal ilişkisi kurulamamıştır. Bu nedenle, söz konusu madde ölçekten çıkarılarak analiz çalışması beşinci kez tekrarlanmış ve analiz sonunda birden fazla faktörde yüksek faktör yükü alan madde olup olmadığı ya da üç maddeden daha az sayıda maddeden oluşan faktör olup olmadığı kontrol edilmiştir. Sonuç olarak, dindarlık ölçeğinin iç güdümlü

dindarlık, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe olmak üzere üç faktörden ve 17 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Dindarlık ölçeği için beşinci kez gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarına ilişkin veriler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo-8: Dindarlık Ölçeği 5. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği		,899
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	2305,713
	Serbestlik Derecesi	136
	Anlamlılık	,000

Araştırmacılar için faktör analizi çalışmalarında dikkate alınması gereken diğer bir sonuç, özdeğer tablosudur. Faktör analizinde yalnızca özdeğeri 1’den büyük olan faktörler ölçeğe dâhil edilir (Floyd ve Widaman, 1995, s. 291; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 97) ve analize dâhil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3’ü kadar miktarının ilk olarak kapsandığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir ancak uygulamada bu değerlere ulaşmak zordur (Büyüköztürk, 2002, s. 479). Bu nedenle bazı kaynaklarda açıklanan toplam varyans oranının en az %50 olması gerektiği belirtilirken (Akt: Floyd ve Widaman, 1995, s. 295; Reise ve Waller, 2000, s. 291) bazılarında ise sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda tek faktörlü ölçeklerde %30 ya da %30’un üzerinde (Büyüköztürk, 2007, s. 125); çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşançıl, 2002, s. 48). Tablo 9’da dindarlık ölçeği boyutlarının özdeğerleri ve varyansı açıklama yüzdeleri verilmiştir.

Tablo-9: Dindarlık Ölçeği Alt Boyutları, Özdeğerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Boyut	Özdeğer	Varyansı Açıklama Yüzdesi	Varyansı Birikimli Açıklama Yüzdesi
İç Güdümlü Dindarlık	6,08	35,76	35,76
Dış Güdümlü Dindarlık	1,71	10,06	45,82
Tecrübe	1,11	6,58	52,4

Tablo 9’da görüldüğü gibi üç alt boyut tarafından açıklanan toplam varyans %52,4’tür. Bu oran daha önce sözü edilen, ölçeklerde karşılanması gereken, açıklanan varyans oranına ilişkin yeterlik ölçütlerini karşılamaktadır. Dindarlık ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddeler ve faktör yük değerleri ise tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo-10: Dindarlık Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Maddeler No	Boyutlar ve İlgili Maddeler	Faktör Yüğü
İç GÜdümlü Dindarlık Alt Boyutu		
15	Hayata bakış temelinde, dini inançlarım yer almaktadır.	,763
2	Gündelik yaşantımı inandığım dinin değerlerine uygun olarak sürdürmek için gayret ederim.	,722
8	İbadetlerimi aksatmamaya gayret ederim.	,709
3	Dini yaşantımın, hayatıma gaye ve anlam kazandırdığını düşünüyorum.	,683
1	İnsanlar için dini inanç gereklidir.	,668
7	Dini etkinliklere katılmaktan zevk duyarım.	,665
13	Zor zamanlarda yaratıcının bana yardım ettiğini düşünüyorum.	,630
14	İnanmışım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	,547
Dış güdümlü Dindarlık Alt Boyutu		
4	Dini faaliyetlere, tanıdığım insanları görmek ve onlara görünmek için katılırım.	,787
5	Benim için dini konulardan ziyade dünyevi konular çok daha önemlidir.	,726
16	Dini etkinliklere katılmak zaman kayıbindan başka bir şey değildir.	,603
9	Kişinin dini inançları uğruna birtakım güçlüklerle katlanmasını anlamsız bulurum.	,576
17	Ahlaki ve dürüst yaşamak bir dine inanmaktan çok daha önemlidir.	,574
10	Bazen şartlar gereği dini inançlarıma aykırı davranırım.	,545
Tecrübe Alt Boyutu		
12	Dinimin yasakladığı davranışları sergilemekten kaçırım.	,756
6	İnsanları iyiliğe yönlendirip, onları kötülükten uzaklaştırmaya çalışırım.	,694
11	Dini görevlerimi yerine getiremediğim zaman huzursuzluk hissederim.	,614

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan Hoşgörü Ölçeği için de faktör analizi çalışmaları birçok kez tekrarlanmıştır. Dikey döndürme yöntemi kullanılarak birinci kez gerçekleştirilen faktör analizinden elde edilen verilere göre Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçümü sonuçları ve Bartlett's küresellik testi değerleri tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo-11: Hoşgörü Ölçeği 1. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,817
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	2041,395
	Serbestlik Derecesi	253
	Anlamlılık	,000

Tablo 11'e göre örneklem yeterliği çok iyi aralıkta ve Bartlett's küresellik testi değeri anlamlıdır ($p < 0,05$). Bu sonuç ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğunu (Sigee vd., 1999, s. 183) ve faktör analizi çalışmalarına geçilebileceğini göstermektedir.

Faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre ölçek maddelerinin altı boyutta toplandığı fakat bir boyutun iki maddeden (m-19; m-7) oluştuğu görülmüştür. Dindarlık ölçeği için gerçekleştirilen faktör analizi çalışmalarında da değinildiği gibi çok boyutlu ölçeklerde her bir boyutta yer alan madde sayısının üçten az olmaması benimsenmektedir (Raubenheimer, 2004, s. 60; Froman, 2001, s. 11; Singh vd., 2016, s. 25; Hojat, 2007, s. 94). Bu nedenle, iki maddeden oluşan boyuttaki bu maddeler çıkarılarak analiz çalışması yenilenmiştir. İkinci kez gerçekleştirilen faktör analizi çalışmasında ise üç maddenin birden fazla faktörde yüksek faktör yükleri aldıkları ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu görülmüştür (m-2: 0.57; m-16: 0.75; m-17: 0.88). Yine yukarıda değinildiği gibi, ölçek maddelerinin bulunduğu faktördeki yük değerleri ile diğer faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olması gerektiğinden (Viapiana vd., 2016, s. 5; Bishop vd., 2013, s. 1290) bu maddeler de ölçekten çıkarılarak analiz çalışması yenilenmiştir. Üçüncü kez gerçekleştirilen analiz çalışmasında da yine üç maddenin birden fazla faktörde yüksek faktör yük değeri aldığı ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu görülmüş (m-9: 0.20; m-10: 0.43; m-21: 0.85) bu nedenle, bu maddeler de ölçekten çıkarılarak analiz çalışması tekrarlanmıştır. Hoşgörü ölçeği için dördüncü kez gerçekleştirilen faktör analizi sonunda, birden fazla faktörde yüksek faktör yükü alan madde olup olmadığı ya da üç maddeden daha az sayıda maddeden oluşan faktör olup olmadığı kontrol edilmiş, hoşgörü ölçeğinin anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empati olmak üzere dört faktörden ve 15 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Hoşgörü ölçeği için dördüncü kez gerçekleştirilen faktör analizi sonuçlarına ilişkin veriler tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo-12: Hoşgörü Ölçeği 4. Faktör Analizi KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği		,771
Bartlett's Küresellik Testi	Yaklaşık χ^2	1028,624
	Serbestlik Derecesi	105
	Anlamlılık	,000

Hoşgörü ölçeğinin alt boyutlarının özdeğerleri ve varyansı açıklama yüzdeleri ise tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo-13: Hoşgörü Ölçeği Alt Boyutları, Özdeğerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Boyut	Özdeğer	Varyansı Açıklama Yüzdesi	Varyansı Birikimli Açıklama Yüzdesi
Anlayış Gösterme	3,68	24,54	24,54
Demokratik Tutum	1,54	10,31	34,85
Sevgi	1,31	8,75	43,60
Empati	1,07	7,16	50,76

Tablo 13'e göre dört alt boyut tarafından açıklanan toplam varyans %50,76 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu oran, ölçeklerde karşılanması gereken, açıklanan varyans oranına ilişkin yeterlik ölçütlerini karşılamaktadır. Hoşgörü ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddeler ve faktör yük değerleri ise tablo 14'te verilmiştir.

Tablo-14: Hoşgörü Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Madde No	Boyutlar ve İlgili Maddeler	Faktör Yüğü
Anlayış Gösterme Alt Boyutu		
14	İnsanları oldukları gibi kabul etmekte zorlanırım.	,718
7	Hatalarım karşısında özür dilemekten çekinirim.	,706
8	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılamakta zorlanırım.	,662
15	Öfkelendiğim zaman genellikle karşımdaki kişiyi incitirim.	,542
Demokratik Tutum Alt Boyutu		
9	İnsanların farklı düşünceler sebebiyle birbirilerini kırmalarını anlamsız bulurum.	,743
5	İnsanları yanlışları ile de kabul edebilirim.	,720
12	Çoğunluğun kararlarına saygı gösteririm.	,616
3	İnsanlarla münakaşaya girmekten hoşlanmam.	,419
Sevgi Alt Boyutu		
4	Dargınları barıştırmak beni mutlu eder.	,734
11	Anlaşmazlıklar karşısında uzlaşma yolunu tercih ederim.	,692
6	İnsanlara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınırım.	,624
1	İnsanları severim.	,533
Empati Alt Boyutu		
2	Arkadaşlarım tarafından sevilen bir kişiyim.	,725
13	Yaptığım hatalara karşılık, insanlardan özür dilemekten çekinmem.	,628
10	Karşımdaki insanların olaylar karşısında ne hissettiğini anlayabilirim.	,624

Diğer taraftan, ölçeklerde güvenilirlik konusu ölçeklerin can alıcı noktalarından biridir. Konusu ölçmeye dayalı her araştırmada ölçmenin doğruluğu ve güvenilirliği irdelenmelidir (Cronbach, 1951, s. 297); çünkü bir ölçme aracının geçerli ve kullanışlı olması için aynı zamanda güvenilir olması gerektiği yönünde

yaygın bir görüş vardır (Peterson, 1994: 381). Bu nedenle hem uygulamalı hem de teorik araştırmalarda ölçme aracının güvenilirliği, yapı geçerliğinin ilk basamağını teşkil etmektedir (Iacobucci ve Duhadeck, 2003, s. 478).

Öte yandan, bir ölçme aracının güvenilirliği arttıkça bilimsel araştırma için kullanışlılığı da artacaktır (Hood vd., 2009, s. 37). Bu nedenle araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirliklerini istatistiksel olarak test etmek amacı ile en sık kullanılan güvenilirlik ölçütü olan (Iacobucci ve Duhadeck, 2003, s. 478; Akt: Bonett, 2002, s. 335; Kline, 2009, s. 208; Bohrnstedt, 1969, s. 543) Cronbach alpha katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Cronbach alpha katsayısı, bireysel puanların “k” soru içeren bir ölçekte sorulara verilen cevapların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alpha katsayısı, ölçekte yer alan “k” sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar (Özdamar, 2002, s. 662–663).

Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bir değişim gösterir ve alpha değeri 1’e yaklaştıka ölçeğin iç tutarlılığı da artar (Hood vd., 2009, s. 37). Bir ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için güvenilirlik katsayısının ne kadar yüksek olması gerektiği konusunda kesin kurallar olmasa da (Kline, 2009, s. 207) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan kriterler şu şekilde belirtilmektedir;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise veri toplama aracı güvenilir değil,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise veri toplama aracı düşük düzeyde güvenilir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise veri toplama aracı oldukça güvenilir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise veri toplama aracı yüksek düzeyde güvenilir

(Özdamar, 2002, s. 673).

Dindarlık ölçeğinin alpha katsayısı ,873 olarak bulunmuş, alt boyutlarının her birine ilişkin güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve alpha değerleri tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo-15: Dindarlık Ölçeği, Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri

Dindarlık	İlgili Maddeler	Cronbach Alpha Değerleri
İç Güdümlü Dindarlık	8-13-9-12-1-14-2-16	,866
Dış Güdümlü Dindarlık	24-23-18-10-25-26	,750
Tecrübe	22-20-21	,622
Dindarlık Ölçeği	Tüm Maddeler	,873

Hoşgörü ölçeğinin alpha katsayısı ise ,764 olarak bulunmuş, alt boyutlarının her birine ilişkin güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve alpha değerleri tablo 16’da verilmiştir.

Tablo-16: Hoşgörü Ölçeği, Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Değerleri

Hoşgörü	İlgili Maddeler	Cronbach Alpha Değerleri
Anlayış Gösterme	6-15-20-11	,650
Demokratik Tutum	13-14-12-22	,624
Sevgi	4-3-5-1	,592
Empati	18-8-23	,523
Hoşgörü Ölçeği	Tüm Maddeler	,764

Elde edilen sonuçlar dindarlık ölçeğinin yüksek düzeyde güvenilir, hoşgörü ölçeğinin ise oldukça güvenilir olduğunu; ayrıca her iki ölçeğin de alt boyutları ile ilgili olarak güvenilirlik değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içerisinde kaldığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Örnekleme alınan okullarda 19 Şubat-26 Mayıs 2017 tarihleri arasında öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Bazı okullarda ölçek bizzat araştırmacı tarafından uygulanırken, bazı okullarda ise öğretmenlerin belirli gün ve haftalar için gerçekleştirilen etkinlikler, çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlerin yoğunluğu ya da sınav dönemlerinin yoğunluğu gibi nedenlerle araştırmacı tarafından uygulanamamıştır. Bu tür durumlarda okul yöneticileri bilgilendirilmiş, ilerleyen günlerde ölçek okul yöneticileri tarafından uygulanarak araştırmacıya dönüş yapılmıştır.

Okul yöneticileri tarafından ölçeğin uygulanması gereken durumlarda okul yöneticilerinin çoğunlukla deneysel araştırma yöntemlerine yabancı oldukları, ölçek geri dönüş oranlarının önemini, hatta geri dönüşü sağlanan tek bir ölçeğin bile araştırmacı için ne kadar önemli olduğunun farkına varmadıkları anlaşılmıştır. Okul

yöneticileri örnekleme giren okullardan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinin ücra kısımlarında yer alan okullara birden fazla kez ziyaret düzenlenmesini hayretle karşılamışlar “Dört kâğıt için buralara kadar gelinir mi? Allah! Allah! Attığın taş ürküttüğün kurbağaya değer mi?” gibi değerlendirmelerini esirgememişlerdir.

Geri dönüşü sağlanan ölçeklerden bir kısmı öğretmenlerin tüm sorulara aynı cevapları vermeleri, soruların bir kısmını cevaplamamaları gibi nedenlerle değerlendirmeye alınamamıştır. Yapılan bu tür elemeler sonucu değerlendirmeye alınan ölçek sayıları ve ölçeklerin dönüş oranları ilçelere göre gruplandırılarak tablo 17, 18 ve 19’da gösterilmiştir:



Tablo-17: Karatay İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları

KARATAY						
Ölçek Uygulanan Okullar	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Dönüştü Sağlanamayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınmayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Oranı ~ %
Birol Polat İlkokulu	36	33	3	32	1	89
Karatay Toki Anadolu Lisesi	42	18	24	15	3	36
Celalettin Karatay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	27	15	12	15	0	56
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	23	15	8	12	3	52
Ayşe Hüseyin Özkan İlkokulu	10	10	0	8	2	80
Ayşe Hüseyin Özkan Ortaokulu	8	8	0	8	0	100
Ayşe Hüseyin Özkan İmam Hatip Ortaokulu	5	4	1	3	1	60
Cengiz Topel İlkokulu	72	37	35	34	3	47
Fetihkent İmam Hatip Ortaokulu	39	24	15	21	3	54
Karaaslan Cumhuriyet İlkokulu	19	17	2	16	1	84
Aliye Hüseyin Tekbaş İlkokulu	22	18	4	17	1	77
Büyük Sinan Mehmet Fatma Dalan İlkokulu	26	23	3	21	2	81
TOPLAM	329	222	107	202	20	61

Tablo–18: Meram İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları

MERAM						
Ölçek Uygulanan Okullar	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Dönüşü Sağlanamayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınmayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Oranı ~ %
Meram Rehberlik ve Araştırma Merkezi	15	11	4	11	0	73
Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesi	21	19	2	17	2	81
Abdussamet Fazilet Kuzucu İlkokulu	39	30	9	27	3	69
Dr. Teoman Bilge İlkokulu	42	37	5	27	10	64
Mehmet Beğen Ortaokulu	93	42	51	36	6	39
Konya Anadolu Lisesi	79	53	26	32	21	41
Çumralıoğlu İmam Hatip Ortaokulu	32	32	0	22	10	69
Mehmet Hasan Sert İlkokulu	34	29	5	27	2	79
Sare Özkaşıkçı Yatılı Bölge Ortaokulu	18	16	2	16	0	89
Hadimi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	35	30	5	30	0	86
TOPLAM	408	299	109	245	54	60

Tablo-19: Selçuklu İlçesinde Örnekleme Alınan Okullara Gönderilen Ölçekler ve Dönüş Oranları

SELÇUKLU						
Ölçek Uygulanan Okullar	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek Sayısı	Dönüşü Sağlanamayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Sayısı	Değerlendirmeye Alınmayan Ölçek Sayısı	Değerlendirilen Ölçek Oranı ~ %
Hocacihan Ortaokulu	54	30	24	27	3	50
Hocacihan İmam Hatip Ortaokulu	29	8	21	8	0	28
Bosna Hersek Anadolu İmam Hatip Lisesi	40	38	2	33	5	83
Dr. Mustafa Öten İlkokulu	58	46	12	38	8	66
Ayşe Tümer İlkokulu	83	75	8	69	6	83
Cahit Zarifoğlu İlkokulu	61	51	10	42	9	69
Selçuklu Rehberlik ve Araştırma Merkezi	18	15	3	15	0	83
Ova Un İlkokulu	23	16	7	16	0	70
Selçuklu Mediha Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler Ortaokulu	17	5	12	5	0	29
Selçuklu Mediha Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler İlkokulu	11	5	6	4	1	36
Dikilitaş Sahip Ata İlkokulu	32	32	0	31	1	97
Konevi İşitme Engelliler Ortaokulu	17	7	10	7	0	41
Konevi İşitme Engelliler İlkokulu	9	1	8	1	0	11
Selçuklu Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	27	15	12	15	0	56
İsmail Kaya Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	33	8	32	1	78
Mehmet Ali Atiker İmam Hatip Ortaokulu	35	20	15	14	6	40
TOPLAM	555	397	158	357	40	64

Elde edilen ölçeklerden, geçerli kabul edilen ölçeklerde yer alan sorulara verilen cevaplar SPSS 15.0 paket programı aracılığı ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin dindarlık düzeyi ve hoşgörü düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada kullanılan ölçeklerde likert türü beşli dereceleme tekniğinden yararlanılmış; verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılarak frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Tamhane's T2 testi ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri dindarlık ve hoşgörü ölçeklerinde “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçenekler üzerinde analiz yapabilmek için seçeneklere 5 ve 1 arasında değişen sayısal değerler verilmiştir. Aritmetik ortalamasının değerlendirme aralığı için; $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0.80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir. Buna göre düzenlenen değerlendirme aralıkları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo–20: Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma

Puan Aralıkları	Dindarlık Düzeyi	Hoşgörü Düzeyi
1.00–1.80	Çok Düşük	Çok Düşük
1.81–2.60	Düşük	Düşük
2.61–3.40	Orta	Orta
3.41–4.20	Yüksek	Yüksek
4.21–5.00	Çok Yüksek	Çok Yüksek

Araştırmanın Sınırlılıkları

Deneysel araştırmalar başta olmak üzere, her araştırma bazı sınırlılıklar dâhilinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırma için de sınırlılık kabul edilebilecek bazı hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Din, dindarlık ve hoşgörü gibi kavramların soyut kavramlar olması nedeni ile evrensel tanımlarını yapmanın ve sınırlarını çizmenin mümkün olmayışı araştırma açısından bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.
2. Araştırma, bu kapsamda ölçek uygulanan ve 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde hizmet veren devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, ölçme aracında yer alan ifadelerle verilen cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmada Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmanın gerçekleştirilmesi esnasında karşılaşılan bazı güçlükler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Öğretmenlerin cevaplamak istemedikleri soruları boş bırakmaları neticesinde ilgili ölçeğin geçersiz sayılması,
2. Öğretmenlerin kısa teneffüs aralarını anket doldurmaya ayırmak istememeleri,
3. Okul yöneticilerinin okulları örneklem olarak belirlenmiş, gerekli tüm izinler alınmış olmasına rağmen ölçeğin uygulanması konusunda isteksiz davranmaları,
4. Okul yöneticilerinin kendilerinin anket doldurmaya ayıracak zamanları olmadığı konusunda ısrarcı olmaları,
5. rneklemde yer alan birçok okula birden fazla kez ziyaret düzenlemek zorunda kalınması gibi durumlar, araştırmada karşılaşılan güçlüklerden bazıları olarak sıralanabilir.

Varsayımlar

1. Araştırmada ele alınan dindarlık ve hoşgörü kavramlarının boyutları ile öğretmenlerin dindarlık ve hoşgörü düzeyi, bu alanda geliştirilmiş ölçekler aracılığı ile belirlenebilir.
2. Araştırmada kullanılan dindarlık ve hoşgörü düzeyi ile ilgili ölçek sorularının, kaynak grubun konu hakkındaki düşünce ve tutumlarını yansıttığı ve araştırmaya katılan bireylerin kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

BÖLÜM I

ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI ÜZERİNE DEĞERLENDİRME

1.1. Din

İnsanlık tarihi boyunca her zaman ön planda kalmayı başaran din (Asad, 2010, s. 254; Taş, 2002, s. 19), günümüzde de bireylerin kişilik ve tutumlarını (Akt: Godlove Jr., 2010, s. 1026), yaşam biçimlerini (Dudley ve Kosinski, 1990, s. 78), sosyal rollerini (Holm, 2004, s. 25; Burge, 2007, s. 31) ulusal ve uluslararası siyaseti şekillendiren, sosyal ayrışmaları birleştiren bir güç unsuru (Kaplan, 2009, s. 22) ve insan yaşamının merkezi olarak karşımıza çıkmaktadır (Neusner, 1984, s. 739). Bu açıdan bakıldığında dinin etkisini, bireyin hem kişilerarası ilişkilerinde hem de topluma karşı tutum ve davranışlarında her zaman sürdürdüğü görülmektedir (Mokhlis, 2009, s. 75; Achour vd., 2016, s. 1302; Kayıklık, 2014, s. 215; Furseth ve Repstad, 2013, s. 181; Wagner, 2006, s. 36; Taş, 2002, s. 48).

Bireyin din ile olan ilişkisi, dünya ile olan ilişkisinin başlamasına dayanır (Dorman, 2015, s. 9). Bireyin sahip olduğu dini inançların, onun tüm yaşam alanlarını kuşatması sebebi ile de dinin birey için önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir (Koç, 2013, s. 416). Nitekim, tarih boyunca din adına devletler kurulup devletler yıkılmış, insanlar din adına bazen sevgi, bazen de şiddet yoluna başvurmuştur (Asad, 2010, s. 254). Bu durumda din, her zaman birleştirici bir güç unsuru olmamış bazı durumlarda da bireyler ya da toplumlar arasında çatışmalara neden olmuştur (Furseth ve Repstad, 2013, s. 275). Ancak, tarih boyunca insanlığın barış arayışları göz önüne alındığında din; şiddet ve maddiyata düşkünlük karşıtı öğretileri, affedici ve uzlaştırıcı yönü ile barışa katkı sağlamış ve insan yaşamında dünya meselelerine bakış açısı ile ilgili önemli bir güç unsuru olma özelliğini her çağda korumuştur (Walsh, 2012, s. 35–36).

Literatürde dinin tanımının ne olduğu konusunu irdelediğimizde birçok sosyolojik kavram gibi dinin tanımı, problemleri bir alan olarak karşımıza çıkmakta; bireylerin veya grupların dinden neyi kastettiğine bağlı olarak yapılan tanımlamalar

farklılık göstermektedir (Kurt, 2008, s. 74; Tümer, 1987, s. 223; Howerth, 1903, s. 185–186; de Jong, Faulkner ve Warland, 1976, s. 866; Akt: Lichter, 2010, s. 28; Peker, 2003, s. 29). Günümüzde bu tanımlar o kadar çeşitli, birbirinden o kadar farklıdır ki (Schilbrack, 2013, s. 291; Pargament, 2002, s. 241; Köhrsen, 2012, s. 273) dinin kesin bir tanımının yapılmasının oldukça zor olduğu akademik çevrelerin genel kanısıdır (Sauchelli, 2016, s. 67; Hökeleli, 2003, s. 69; Beyers, 2015, s. 144; Furseth ve Repstad, 2013, s. 43; Wagner, 2006, s. 37; Taş, 2002, s. 51) ve Greil'in (2009) de ifade ettiği gibi yakın gelecekte de dinin tanımı noktasında bir uzlaşma sağlanması mümkün gözükmemektedir (s. 136).

Dinin tanımı ile ilgili araştırma derinleştirildiğinde tanım noktasındaki karmaşanın din kelimesinin anlamının her geçen gün daha karmaşık bir duruma ulaştığı ve bazı bilim adamlarının dinin tanımlanamayacağını ifade ettikleri ya da din için yapılan tüm tanımların yetersiz olduğunun ifade edilmesi ile karşılaşmaktadır (Martin, 2009, s. 157). Hatta bazı araştırmacılar dinin kabul edilebilir bir tanımının yapılması çalışmalarını zaman kaybı olarak ifade etmektedir (Greil, 2009, s. 136). Ancak, dinin en iyi veya en doğru tanımının bireyin amaçlarına göre değiştiği, bu nedenle de din konusundaki çalışmaların dinin daha net bir tanımının yapılmasıyla çok daha yararlı ve kullanışlı olacağı unutulmamalıdır (Schilbrack, 2013, s.292; Akt: Taş, 2002, s. 52).

Din sözcüğünün kelime olarak, boyun eğmek, bir şeye sahip ve malik olmak, hükmetmek gibi farklı anlamlara gelen “deyene” fiilinden türemiş bir isim olduğu görülmektedir (Güven, 2012, s. 940). Batı dillerinde ise din kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “religion” kelimesi Latince duygusal bağ kurmak anlamına gelen “religare” ya da yine Latince grup aidiyeti veya dini töreni çağrıştıran prova etmek anlamına gelen “religere” sözcüğünden gelmektedir (Leustean, 2005, s. 366). Wulff (1997) ise din kelimesinin kökeninin bireyin insanüstü bir güce yakınlığı anlamına gelen Latince ‘religio’ sözcüğü olduğunu belirtmektedir (Campbell, Lee ve Cothrana, 2010, s. 196). Ancak din, bireyin doğüstü bir güce nedensiz bir bağlılığı değil, bir toplumun tüm üyelerinin menfaatini merkezde tutan, onların hukukunu ve ahlak düzenini koruyan bir güce bağlılıklarıdır (Smith ve Cook, 1927, s. 55).

Bu nedenle dinin, toplum içinde ve toplumlar arasında neyin iyi neyin kötü olduğu, neyin kabul edilebilir olup nelerden kaçınılması gerektiğine ilişkin gerekli olan fikir birliğini sağlayabileceği (Asad, 2010, s. 256) ve her çağda bireylerin eylemlerini ve kararlarını yönlendiren ve toplumun temel değerlerini yansıtan (Akt: Beyers, 2015, s. 144) bir güç unsuru olduğu düşünülmektedir.

Din kavramı, çoğu zaman ya bireysel ya da toplumsal bakış açısından hareketle tanımlanıp açıklanmaya çalışılır (Çilingir, 2014, s. 712) ve dini konu alan her araştırmada dinin tanımı konusundaki birçok yaklaşım çoğunlukla özsel ve işlevsel tanımlar olarak gruplandırılır (Pargament, 2002, s. 240; Taş, 2002, s. 52). Özsel tanımlar din kavramının anlamına vurgu yaparken işlevsel tanımlar dinin toplumsal ve psikolojik sistemdeki yerini açıklamaya çalışır (Berger, 1974, s. 126; Leustean, 2005, s. 368; Fruseth ve Repstad, 2013, s. 45–46). Özsel yaklaşımlar belirli inanışları, pratikleri, kurumları veya toplulukları açıklamaya çalışırken; işlevsel yaklaşımlarda din, insanları birleştiren, bireylerin bilinçli ve bilinçsiz dürtülerini bütünleştiren ve bireyin hayatın anlamı arayışına rehberlik eden bir araç olarak görülür (Schilbrack, 2013, s. 294).

İşlevsel yaklaşımlardan Durkheim'in din ile ilgili fikirleri uzun zaman boyunca sosyolojik teorilerin temel taşları olarak görülmüştür (Maryanski, 2014, s. 352). Durkheim'e göre dinin ve dini tutumun sosyal grupları bir arada tutmak ve böylece dinin inananlarını diğer bireylerden ayırma gibi önemli sosyal bir görevi vardır (Güven, 2012, s. 935; Akt: Petts ve Jolliff, 2008, s. 396).

Durkheim'e göre din, bireylerin yaşamında önemli rol oynar ve insan hayatına birçok yönüyle etki eder (Krok, 2014, s. 5). Örneğin din, sosyal bütünleşme (Glock, 1960, s. 49–50; Furseth ve Repstad, 2013, s. 271), ergen kimliğinin ve özgüveninin oluşumu, gençlerin ahlaki bilgi ve beceriler ile donatılması, bireyler arasındaki iletişimin artırılmasına yönelik sosyal bağların oluşumunda etkilidir (Akt: Petts ve Jolliff, 2008, s. 396). Bunların yanında din, aynı zamanda milli bir kimlik oluşturmanın önemli bir unsurudur (Furseth ve Repstad, 2013, s. 268).

Durkheim (1947) dini, bireyleri ahlaki bir çatı altında birleştiren inançlar dizisi olarak görür (Akt: Perrin, 2000, s. 535). Bu nedenle de sosyal değişimin

öncüleri olan büyük dünya dinleri halen varlıklarını sürdürmektedirler (Carroll, 2003, s. 11).

Ayrıca din; birtakım şeylere inanmayı, bağlanmayı ve onlara uygun iradî tercih ve yaşantıları içerir. Bu nedenle tüm dinler dinin özü ve emirleri ile ilgili konular dışında, hayatın birçok meselesi hakkında bir bakış açısı ortaya koyar ve inananlarına belirli bir yaşam tarzı sunar (Çilingir, 2014, s. 713).

Topluma ahlaki ve sosyal katkı da sağlayan din, hayatın anlamı, iyi-kötü, ölüm-ölümsüzlük gibi konuları sürekli gündemde tutarak toplumun tamamen çıkarıcılığa düşmesini önler. (Sapir ve Statman, 2005, s. 470–471). Bunların yanında, insanların toplumda yaşamlarını barış ve huzur içinde sürdürmeleri için bir yol çizmekle kalmayıp, onlara dünya hayatının gelip geçici olduğunu göstermek gibi bir göreve de sahiptir (Dorman, 2015, s. 21). Tüm bu nedenlerle de din ve sosyal düzen birbirinden ayrı düşünülemez (Carroll, 2003, s. 13).

Yukarıda verilenlere ilave olarak din; günlük yaşamda, özellikle hayatın problemleri dönemlerinde, birçok amaca hizmet eder (Rusu ve Turliuc, 2011, s. 353; Akt: Cowchock, Lasker, Toedter, Skumanich ve Koenig, 2010, s. 485; Laufer ve Solomon, 2011, s. 688; Akt: Park ve Yoo, 2016, s. 325). Hayatı anlamlandırma (Halama, 2002, s. 220–221; Park ve Yoo, 2016, s. 325–326; Köktaş, 1993, s. 12; Holm, 2004, s. 26), duygusal ve ruhsal sağlık, kişisel gelişim, fiziksel sağlığın korunması ve hayatın stresi ile başa çıkma noktasında bireye olumlu katkı sağlar (Pargament, 2002, s. 241; Newman ve Pargament, 1990, s. 390). Bazı hastalıkların iyileşme sürecini hızlandırır (Akt: Zimmer, Jagger, Chiu, Ofstedal, Rojo ve Saito, 2016, s. 376) ve bireyin yaşam doyumu üzerinde de etkilidir (Peacock ve Poloma, 1999, s. 322–323; Piedmont ve Friedman, 2012, s. 314; Akt: Park ve Yoo, 2016, s. 326).

Spilka ve arkadaşlarına göre din, günlük yaşamdaki olayları anlamlandırmak için bireylere bir bakış açısı sunmakla kalmayıp bireylerin özsaygısını da artırır. Pargament ise dinin birey için günlük yaşamdaki olayları anlamlandırma ve onlarla başa çıkma, ümitvar olma, diğer bireyler ile yakınlık kurma, duygusal rahatlama, bireye kendini gerçekleştirme fırsatları sunma, bireyin dürtülerini kontrol altına alma,

yaratıcı ile yakınlık kurma ve bireye problem çözmeye yarar sağlama gibi birçok işlevi olduğunu belirtmektedir (Newman ve Pargament, 1990, s. 390).

Öte yandan din ile meşgul olmanın, dini inanışların ve dini pratiklerin birey için karmaşık bir dünyada bireyin hayat algısını düzenleme ve dini pratikler aracılığıyla bireyin neleri yapıp neleri yapmaması gerektiğine dair rehberlik etme gibi önemli sonuçları vardır. Ayrıca bazı dinler de insan bedeninin saygı ve korumayı hak ettiğini öğütleyerek genellikle birey için sağlık açısından iyi sonuçlar ortaya çıkarır (Funder, 2002, s. 213). Dinin toplumsal yaşama etkileri, bireylerin dini yaşayış biçimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bireyin tüm yaşantısını etkisi altına alan dini, yaşantısına tatbik etmesi olarak ifade edilebilen dindarlık kavramının incelenmesi de yararlı olacaktır.

1.2. Dindarlık

Esasen dindarlığın araştırılması din sosyolojisinin konusu (Leustean, 2005, s. 370) olsa da son dönemlerde din olgusunu hem teorik, hem de deneysel bir temele dayalı olarak inceleme eğilimi artmış, dinin topluma toplumun da din üzerine etkilerinin sosyolojik olarak nasıl incelenmesi gerektiği problemi, başta sosyologlar olmak üzere bu eğilimi benimseyen birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir (Karaşahin, 2008, s. 191–192; Clayton, 1968, s. 80; Kehrer, 1996, s. 11). Altmışlı yıllarda din sosyolojisi dinin kültürel boyutlarının anlaşılması için diğer alanlardan fikirleri de bünyesine katmış, son zamanlarda ise din, diğer tüm alanlarda çalışan bilim adamlarının ilgi odağı haline gelmiştir (Wuthnow, 2007, s. 342; De Jong vd., 1976, s. 866; Ağılkaya, 2012, s. 289).

Ancak dinin tanımında olduğu gibi dindarlığın da birçok tanımı bulunmaktadır ve dindarlık kavramı bilimsel araştırmanın konusu olduğunda araştırmacıların tanımını yapmakta zorlandıkları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, dindarlık değişkenini irdeleyen araştırmalar için standart hale getirilmiş, herkes tarafından kabul gören bir dindarlık ölçeği de, ne yazık ki bulunmamaktadır (Yapıcı, 2006, s. 67).

Dindarlık kavramının net bir tanımı kolaylıkla ifade edilemese de (Rusu ve Turliuc, 2011, s. 354; Achour, Nor, ve MohdYusoff, 2015, s. 423; Perrin, 2000, s.

534; Stark ve Glock, 1974, s. 12) araştırmacılar bu zorluğun üstesinden gelebilmek için iki yaklaşımı benimsemişlerdir. Birinci yaklaşımda, bireylerin dini örgütler veya gruplarla ilişkileri yer alırken ikinci yaklaşımda bireyin özellikleri, eğilimleri ve bazı değişkenler vasıtasıyla dindarlık kavramı tanımlanır (Karaşahin, 2008, s. 192–193).

Bu bağlamda geliştirilen tanımlardan bazılarına göz atılacak olursa; dinin belirli bir zaman ve şartlarda belirli bir kişi, grup ya da toplum tarafından yaşanmasını ifade eden dindarlık (Çapcıoğlu, 2008, s. 37) bireyin dini değerlere, inançlara ve pratiklere inanma derecesi (Akt: Achour vd., 2015, s. 423; Delener, 1990, s. 27), bireyin inanç ve bu inançları yerine getirme şekilleri ile ilişkili (Kımtır, 2008, s. 106), birey için günlük yaşamda dinin önemini açıklayan, onun dine inanma ve bağlanma düzey ve derecesini gösteren oldukça karmaşık, sosyal ve psikolojik sonuçları olan bir kavram (M. Koç, 2008, s. 31; Dağcı ve Kartopu, 2014, s. 371; Akyüz, 2014, s. 187) olarak ifade edilmektedir.

McDaniel ve Burnett (1990) dindarlığı yaratıcıya inanma ve yaratıcı tarafından belirlendiğine inanılan kurallara uyma olarak tanımlarken (Akt: Vitell, 2009, s. 155; Akt: Schneider, Krieger ve Bayraktar, 2011, s. 321) Stolz (2009), bir dine karşı bireysel tercihler, duygular, inanışlar veya tutumlar olarak belirtmiştir (s. 347). Himmelfarb (1975) ise “kişinin dinine ait ilgiler, inançlar ya da faaliyetlerle meşgul olma düzeyi” olarak tanımlamaktadır (Kurst-Swanger, 2008, s. 14).

İslami dindarlık ise İslam’ın temel ilkelerine sadakat, başkalarının haklarına saygı duyma, Allah’ın emirlerini yerine getirme, dinin yasakladığı davranışlardan kaçınma ve ibadetleri yerine getirme olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle dindar olarak ifade edilen bireyler de yalnızca inanmakla kalmayıp, günlük yaşamda da inançlarının gereklerini yerine getirirler (Achour vd., 2015, s. 423; Achour vd, 2016, s. 1302).

Özetle dindarlık kavramı, bireyin sahip olduğu manevi bakış açısının, inanç ve değer biçimlerinin dışa aktarımı ile yakından ilgili (Wagner, 2006, s. 37), bireyin inançlarının davranışsal boyutlarını ölçen çok boyutlu bir olgudur (Achour vd., 2016, s. 1302). Yaşama ve hissetme yönüyle bireysel, sonuçları açısından da sosyal bir olgu olan dindarlık; bireysellik yönüyle öznel bir karaktere, sosyal sonuçları yönüyle

de nesnel ve gözlenebilir bir özelliğe sahiptir (Onay, 2004, s. 197; Stolz, 2009, s. 347; Akt: Lichter, 2010, s. 30).

Dindarlık hayatta birey için önemli olan unsurların belirlenmesinde, bireylerin dünyaya, yaşama ve kendilerine bakış açılarının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Akt: Platsidou, 2012, s. 89). Ayrıca dindarlık kavramının, bireyin dine yönelik gözlemlenebilir tutum ve davranışları olarak da açıklanması nedeniyle çeşitli araştırmalarda ibadethanelere devam etme, bu mekânlar için gönüllü çalışma veya bu mekânlar için bağış yapma, dinî kitaplar okuma veya ihtiyaç sahibi kimselere yardım etme gibi davranışlar ‘dindarlık’ ölçütlerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (M. Koç, 2008, s. 31).

Son dönemlerde tüm dünyada dindarlık konulu araştırmaların artmasında iman ve din kavramlarının birçok birey için önemli evrensel kavramlar olması etkili olmakta (Koenig, 2007, s. 1; Cohn ve Klausner, 1962, s. 28), çok sayıda araştırma da dindarlığın birey üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir (Cheadle, 2016, s. 3; Akt: Platsidou, 2012, s. 89). Dindarlığın bireyler üzerinde fiziksel, zihinsel, psikolojik sağlık, stres, depresyon, kaygı ve alkolizm ile mücadele, aile içi problemlerin çözümü, boşanmaların (Akt: Ellison, Boardman, Williams ve Jackson, 2001, s. 216–220; Hovey, Hurtado, Morales ve Seligman, 2014, s. 376) ve ölüm korkusunun azaltılmasında (Cohen, Pierce Jr., Chambers, Meade, Gorvine ve Koenig, 2005, s. 308) olumlu sonuçları olduğunu gösteren çok sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Hatta dindarlık ve yaşam süresi arasında pozitif ilişki belirleyen araştırma sonuçları ile bile karşılaşmak mümkündür (Laird, Marks ve Marrero, 2011, s. 78; Akt: Park ve Yoo, 2016, s. 326).

Tüm bu ifade edilenlerin yanında dindarlık, toplum tarafından istenmeyen davranışların önlenmesinde de önemli rol oynamaktadır. Birçok araştırmada dindarlık ve toplumca kabul görmeyen davranışlar arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur (Stack ve Kposowa, 2006, s. 325–327). Ayrıca dindarlığın, birçok durumda suç işlenmesinin önlenmesine de katkı sağladığı araştırmacıların ortak görüşüdür (Akt: Brauer, Tittle ve Antonaccio, 2013, s. 753; Kayıklık, 2014, s. 290).

Öte yandan toplum dindar bireylerin dürüst, ahlaklı, kibar ve sevgi dolu bireyler olmalarını beklerken (Duke ve Johnson, 1984, s. 60) günümüzün yaygın inanç sorunlarının başında dinin gerekliliği konusunda kuşkulanma sorunu gelmektedir. Bu yaklaşıma göre artık insanın dine ihtiyaç duymadığına, din olmadan da insanların iyi ve güzel davranışlar sergileyerek ahlâki bir yaşam sürebileceklerine inanılmaktadır (Dorman, 2015, s. 17). Hâlbuki bazı araştırmacılar ahlaki değerler vasıtasıyla dinin, bireyin davranış ve tutumları üzerinde etkili olan en önemli sosyal güç olduğunu (Akt: Yeniaras ve Akarsu, 2017, s. 1817; Vitell, Singh ve Paolillo, 2002, s. 307; Vitell, 2009, s. 156; Akt: Schneider vd, 2011, s. 320–321), bazıları ise dinin kendisinin ahlakın kaynağı olduğunu ifade etmektedir (Akt: Cui, Na ve Velasquez, 2015, s. 747; Akt: Chen ve Tang, 2013, s. 533).

Önceki ifade edilenleri doğrular nitelikte Walker ve Pitts (1998) dindar bir bireyin ahlaklı bir kimsenin özelliklerini barındırdığını, Geyer ve Baumeister (2005) ise din ile ahlakın iç içe olduğunu ve dinin ahlakın kaynağı olduğunu (Akt: Vitell, Bing, Davidson, Ammeter, Garner ve Novicevic, 2009, s. 602, Hunt ve Vitell (1986, 1993) bu sebeple de dindar bireylerin etik davranışlar sergileme eğilimlerinin arttığını bildirmektedir (Akt: Cui vd. 2015, s. 747).

Dindarlığın ölçülmesi çabaları konusuna gelindiğinde ise, çok sayıda araştırmacının dindarlık ile ilgili ölçme araçlarını işlevsel hale getirmeye çalıştığı görülmektedir (Chen ve Tang, 2013, s. 532). Fakat daha önce de ifade edildiği gibi dindarlığın çok sayıda tanımı bulunduğundan araştırmacılar için ölçülmesi de oldukça zor olmaktadır (Ağılkaya, 2012, s. 297; Stolz, 2009, s. 345; Stark ve Glock, 1974, s. 12). Bu nedenle, literatür incelendiğinde hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda kullanılan çok çeşitli dindarlık ölçekleri ile karşılaşılmakta (Vitell vd., 2009, s. 602), araştırmacının konuya yaklaşım amacına göre dindarlık için belirlenen boyutlar değişebilmektedir (Kayıklık, 2014, s. 197).

Bu ölçme araçlarından bazıları dindarlığı tek boyutlu, bazıları ise çok boyutlu bir olgu olarak araştırmaktadır. Dindarlık konusunda günümüze kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde ölçme araçlarının içeriğinin ve boyutlarının değişebileceği görülmüştür (De Jong vd., 1976, s. 867). Dindarlığın ölçülmesinde yararlanılan çeşitli ölçme araçları arasında sık kullanılanlardan biri Allport ve Ross

(1967) tarafından geliştirilen iç güdümlü ve dış güdümlü dindarlık boyutlarından oluşan dini yönelim ölçeğidir (Chen veTang, 2013, s. 532; Vitell, 2009, s. 157; Donahue, 1985, s. 422; Batson, 1976, s. 30; Lichter, 2010, s. 24; Liu ve Koenig, 2013, s. 216; Wagner, 2006, s. 40). Allport ve Ross (1967) tarafından geliştirilen iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık yaklaşımı litaretürde “Dindarlığın Derinlemesine Boyutları” (Hökelekli, 2003, s. 76) şeklinde adlandırılmaktadır.

Dindarlığın ölçülmesi konusunda yaygın olarak kabul edilen diğer bir yaklaşım ise (Hilty, Morgan ve Burns, 1984, s. 252) “Dindarlığın Genişlemesine Boyutları” olarak adlandırılan (Hökelekli, 2003, s. 74) Glock’un yaklaşımıdır. Başlangıçta Glock dindarlığın tecrübe (duygu), törensel (ibadet), ideolojik (inanç) ve etki (sonuç) olmak üzere herhangi bir sıralamaya tabi tutumaksızın dört boyuttan oluşan bir kavram olduğunu ileri sürmüşken (Fichter, 1969, s. 171; Hilty vd., 1984, s. 252) daha sonra Fukuyama’nın (1961) “Kilise Üyeliğinin Temel Boyutları”nı incelediği çalışmasında yer alan “bilgi” boyutunu da tasnifine dâhil etmiş ve böylece boyut sayısı beşe çıkmıştır (s. 155; Hilty vd., 1984, s. 252; Mueller, 1980, s. 2).

Her ne kadar Glock ve Stark tarafından ileri sürülen boyutlar geliştirilmeye açık (Yinger, 1966, s. 296; De Jong vd., 1976, s. 867) ve boyutlar arasındaki farkları ortaya koymada zorluklar olsa da (Karaşahin, 2008, s. 200; Weigert ve Thomas, 1969, s. 260-261) bu beş boyutun evrensel, tüm dinler ve inananları için de geçerli olduğu kabul edilmektedir (Davidson, 1975, s. 83; Clayton 1968, s. 80; Gibbs ve Crader, 1970, s. 107; Faulkner ve De Jong, 1966, s. 246; De Jong vd., 1976, s. 867; Stark ve Glock, 1974, s. 14). Ancak dindarlık konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda birçok farklı boyut ile karşılaşmakta ve çeşitli araştırmalarda bu boyutların kombinasyonlarının kullanılmasının yararlı olabileceği de dile getirilmektedir (Fichter, 1969, s. 175; King, 1967, s. 174; Hilty vd., 1984, s. 265; Kayıklık, 2014, s. 197).

Bazı araştırmacılar tarafından Glock’un öne sürdüğü beş boyutlu dindarlık yaklaşımında boyutların birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve araştırmalarda birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği ifade edilse (Tokur, 2011, s. 64) veya dindarlık üzerine yapılan çalışmalarda bu beş boyutun üzerinde durulması önerilse de (Faulkner ve De Jong, 1966, s. 246), birçok araştırmacı Glock tarafından öne sürülen

dindarlığın beş boyutunun her birinden farklı ölçekler geliştirilebileceğini ve bunlar arasındaki ilişkilerin araştırma konusu olabileceğini öne sürmektedirler (Akt: Davidson, 1975, s. 84). Ayrıca, Glock ve Stark tarafından öne sürülen boyutlar için yeni maddeler yazılması ve arasındaki ilişkilerin araştırması da gelecek araştırmalar için önerilmektedir (Davidson, 1975, s. 91).

Söz konusu boyutların birbiri ile olan ilişkilerini inceleyen bazı araştırmalarda boyutların birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olmadığı sonuçlarının elde edilmesinin yanında, Fukuyama (1964) bazı boyutlar arasında negatif yönde ilişki bulunduğunu belirtmişse de (Campbell ve Magill, 1968, s. 82) Davidson (1975) Glock ve Stark tarafından öne sürülen dindarlığın beş boyutunun bir bütün olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, söz konusu boyutların deneysel bir bütün oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 90). Sonuç olarak araştırmacılar, dindarlık kavramının din ile ilgili her şeyi bünyesinde barındıran tek boyutlu bir kavram olarak irdelenmesinin mümkün olmadığı ve dindarlığın çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda hemfikirdirler (Webb, Chickering, Colburn, Heisler ve Call, 2005, s. 357; Kayıklık, 2014, s. 208).

Glock'un dindarlığın boyutlarının değerlendirilmesi konusundaki yaklaşımı araştırmamız açısından değerlendirildiğinde ise araştırma örneğine Glock tarafından öne sürülen bilgi, ibadet, inanç gibi boyutlardan madde hazırlamak ve örnekleme yöneltmek araştırmanın kaynak grubunu oluşturan öğretmenlerden olumsuz tepkiler alabileceği düşüncesiyle veri toplama aracı olarak kullandığımız dindarlık ölçeği Allport ve Ross'un iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık boyutları ile Glock tarafından öne sürülen dindarlığın beş boyutundan tecrübe boyutu dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırmanın okuyucular tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesi için Allport ve Ross ile Glock ve Stark'ın dindarlık yaklaşımlarında ifade edilen boyutların açıklanması yerinde görülmektedir.

1.2.1. Dindarlığın Derinlemesine Boyutları

1.2.1.1. İç GÜdümlü Dindarlık

İç güdümlü dindarlık içsel güdülenme ile ilgilidir (Akt: Steffen, 2014, s. 947; Webb vd., 2005, s. 358). Güdülenme, bireyi eyleme yönelten neden olarak tanımlanabilir (Covington, 2000, s. 22). İç güdümlü bireyler ise herhangi bir eylemi gerçekleştirmekten zevk aldıkları için ya da yalnızca merak duygularını gidermek için gerçekleştirirler (Covington ve Müeller, 2001, s. 163). Bu durumda içsel güdülenmede ödül ancak eylemi gerçekleştirmenin sonunda elde edilebilir (Covington, 2000, s. 23). Hill ve arkadaşları (2000), dinin temel işlevinin kutsal kabul edileni arayış olduğunu, Pargament ve Scott (1999) ise dinin kutsal kabul edilene ulaşmak için kat edilen yol veya bireyin kutsal kabul edileni arayışı olduğunu belirtmektedir. İşte bu kutsal kabul edileni arayış iç güdümlü dindarlık olarak ifade edilmektedir (Campbell vd., 2010, s. 196).

İç güdümlü dindar bireyler temel güdülerini dinden alırlar. Diğer ihtiyaçları ne kadar güçlü olsa da din kadar güçlü bir güdüleme aracı değildir. Bu nedenle de bireyin diğer tüm ihtiyaçları mümkün olduğunca dini inanışlar ile uyumlu hale getirilmeye çalışılır. Bu dindarlık tipinde bireyler, dini tamamen içselleştirme ve dini kurallara uyma eğilimindedir. Bu nedenle de iç güdümlü dindarlar günlük yaşamlarının bir parçası haline getirdikleri dini tam anlamıyla, samimiyetle yaşar (Allport ve Ross, 1967, s. 434; Cohen vd., 2005, s. 310; Akt: Rolle, 2004, s. 47; Kayıklık, 2014, s. 198; Holm, 2004, s. 116).

İç güdümlü dindar bireyler yaşamlarına düzen vermek için dini önemser (Schneider, 2011, s. 321) ve yaşamlarını dinin belirlediği kurallar çerçevesinde sürdürürler (Allport ve Ross, 1967, s. 434). Bu sebeple iç güdümlü dindar bireylerin yaşamlarına rehberlik eden ve yön veren şeyin din olduğu rahatlıkla söylenebilir (VanDeursen, Pope ve Warner, 2012, s. 756). İç güdümlü dindar bireylerin dini içselleştirmelerinin sonucunda yaşam doyumu düzeylerinin arttığı (Akt: Steffen, 2014, s. 947; Vitell vd., 2009, s. 603; Laufer ve Solomon, 2011, s. 689) ve dış güdümlü dindar bireylere kıyasla daha sık etik davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Tang ve Tang, 2010, s. 354). Özetle, iç güdümlü dindar bireyler

genellikle pozitif kişilik özellikleri ile ilişkilendirilen hoşgörülü, olgun, önyargısız, bütünleştirici bireylerdir (Kötehne, 1999, s. 2, 10).

1.2.1.2. Dış GÜDÜMLÜ DINDARLIK

İç güdümlü dindarlığın aksine dış güdümlü dindarlık dışsal güdülenme ile ilgilidir (Akt: Steffen, 2014, s. 947; Webb vd., 2005, s. 358). Bu tip güdülenmede bireyi somut ödüller için harekete geçiren unsurlar eylemin kendisi değil, dışsal güdüleyicilerdir (Covington, 2000, s. 22–23). Dış güdümlü dindarlık modelinde din, bireyin amaçlarını gerçekleştirmesi için tamamen bir araç olarak görülür (VanDeursen, 2012, s. 756; Laufer ve Solomon, 2011, s. 689; Vitell vd., 2009, s. 602; Vitell, 2009, s. 158; Piedmont ve Friedman, 2012, s. 316) ve bireyler dini kendi kişisel çıkarları için kullanırlar.

Dış güdümlü dindar bireyler için din, bir teselli aracı (Allport ve Ross, 1967, s. 434), sosyal ilişkiler geliştirmek için bir araç (Park ve Yoo, 2016, s. 326; Power ve McKinney, 2014, s. 1530; Schneider vd., 2011, s. 321), sağlık, huzur, mutluluk, grup aidiyeti, evlilik (Campbell vd., 2010, s. 197), korunma, sosyal statü (Maltby, 2005, s. 78; Rolle, 2004, s. 8; Kayıklık, 2014, s. 225; Holm, 2004, s. 115-116), meşruiyet (Batson, 1976, s. 30–31; Liu ve Koenig, 2013, s. 216), poplarite, zor zamanlarda rahatlama (Power ve McKinney, 2014, s. 1530; VanDeursen vd., 2012, s. 756), sosyal kabul, iş ilişkileri (Patwardhan, Keith ve Vitell, 2012, s. 62; Vitell, 2009, s. 157; Rolle, 2004, s. 47), ödüllendirilme ve iş pozisyonu (Cowchock vd., 2010, s. 486; Vitell vd., 2009, s. 603) için birer araç olabilir.

Dış güdümlü dindarlar dini faaliyetlere diğer bireylerin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini önemsemeleri ve dini, sosyal destek aracı olarak görmeleri gibi nedenlerden dolayı katılırlar (Patwardhan vd., 2012, s. 63). Gorsuch (1988) dış güdümlü dindar bireylerin iç güdümlü dindar bireyler ile kıyaslandığında daha sert, otoriter ve gelenekçi bireyler olduklarını ifade etmektedir (Akt: Chau, Johnson, Bowers, Darvill ve Danko, 1989, s. 397).

Bu tipte yer alan bireyler genellikle çıkarıcı (Donahue, 1985, s. 419), ayrımcı, ayrıştırıcı (Kötehne, 1999, s. 2), ön yargılı, sürekli kaygılı ve ölüm korkusu taşıyan birey olma gibi negatif kişilik özellikleri ile ilişkilendirilmektedir (Cowchock vd.,

2010, s. 486; K t hne, 1999, s. 10). Dış güdümlü dindar ve i  güdümlü dindar bireylerin özellikleri kıyaslandığında dış güdümlü dindar birey özelliklerinin negatif yaşam  ıktıları ile ilişkilendirildiği (Vitell vd., 2009, s. 603; Akt: Steffen, 2014, s. 946; Vitell, 2009, s. 157; K t hne, 1999, s. 2); i  güdümlü dindarlık ile ruh sağlığı arasında pozitif yönde (Maltby, 2005, s. 78) yine i  güdümlü dindarlıkla kaygı, depresyon ve kin duygusu arasında negatif yönde (Power ve McKinney, 2014, s. 1530; Laufer ve Solomon, 2011, s. 689) ilişki bulunduğu görülmektedir.

Ancak Allport ve Ross'un belirttiği i  güdümlü ve dış güdümlü dindar bireylerin özellikleri, her ne kadar birbirinden farklı olsa da, i  güdümlü ve dış güdümlü dindarlık ile ilişkilendirilen ölçek maddelerinin kesin çizgiler ile birbirinden ayrılmasının mümkün olmadığını (Cowchock vd., 2010, s. 486; Kayıklık, 2014: s. 200) akıldan çıkarmamak araştırmacılar için yararlı olacaktır. Ayrıca, Allport ve Ross tarafından geliştirilen dini yönelim  l eği her ne kadar bu alanda yapılan çalışmalarda sıklıkla yararlanılan bir  l me aracı olsa da  l me aracındaki maddelerin kavramsal olarak çok fazla dağınık olması,  l me aracının geçerliği üzerindeki şüpheler ve uygulama kısıtlılığı nedeniyle ölçeğin çokça eleştiri aldığını da belirtmekte yarar görülmektedir (Liu ve Koenig, 2013, s. 216).

1.2.2. Dindarlığın Genişlemesine Boyutları

1.2.2.1. İnanç

Her dinin, inananlarının kabul etmelerinin beklendiği inanç ilkelerinden oluşan bir yapısı vardır (Stark ve Glock, 1974, s. 14; Mehmedoğlu, 2004, s. 28; Akt: Atalay, 2005, s. 56). Bu ilkeler dindarlığın temel taşlarını oluşurmaktadır. (Hökelekli, 2003, s. 74).

Stark'ın deyimiyle inanç, dinin kalbidir (Burge, 2007, s. 8). Bu nedenle bu boyutta bireyin, dini hayatına ne kadar tatbik ettiğinden ziyade neye inandığı önemlidir (Fukuyama, 1961, s. 156; Akt: Atalay, 2005, s. 66; Paloutzian, 2016, s. 24) ve birey tarafından içselleştirilen (Campbell ve Magill, 1968, s. 82) dini inanış, fikir ve görüşler ele alınır (Davidson, 1975, s. 83; Hilty vd., 1984, s. 252).

Bir yaratıcıya inanma duygusu insanın yaratılışından gelen bir özelliktir (Konuk, 1994, s. 100). He ne kadar aynı din içinde bile inançların içerik ve kapsamaları farklılık gösterse de (Stark ve Glock, 1974, s. 14) Allah'a inanma, ölümden sonraki hayatın varlığına inanma (Davidson, 1975, s. 85), günahlardan tövbe etmenin gerekliliği (Faulkner ve De Jong, 1966, s. 248), inancın içeriği ve gücü (Akt: Atalay, 2005, s. 66) bu boyutta yer alan ölçütlerden bazıları olarak değerlendirilir. Bireyin yaşamında farklı derecelerde yer bulan dini inançlar yaşamın ne kadar merkezinde yer alırsa bireyin inançları da o denli güçlü; dinin birey üzerindeki etkileri de o denli uzun sürelidir (Paloutzian, 2016, s. 24).

1.2.2.2. Bilgi

Stark ve Glock (1974) tüm dindar bireylerin az veya çok inandığı din hakkında bilgi sahibi olmalarının beklendiğini belirtir (s. 16). Esasen bütün dinler, inananlarının dinin inanç sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarını öğütler (Mehmedoğlu, 2004, s. 29). Bu sebeple bu boyut, bireyin inandığı dinin esasları hakkındaki bilgisiyle ilgilenir (Davidson, 1975, s. 84; Fichter, 1969, s. 171; Fukuyama, 1961, s. 155; Paloutzian, 2016, s. 26).

Kutsal metinler hakkında bilgi sahibi olma, inandığı dinin tarihi kökenleri hakkında bilgi sahibi olma (Davidson, 1975, s. 86) ve kutsal kitaplarda yer alan mucizeler hakkında bilgi sahibi olma (Faulkner ve De Jong, 1966, s. 248) bu grupta yer alan ölçütlerden bazıları olarak değerlendirilebilir. Dini bilgisi yüksek birey kutsal kitaba ve dini konulara hâkim, din hakkında diğer bireyler ile düşüncelerini paylaşmaktan mutluluk duyan bireydir (Fukuyama, 1961, s. 155).

1.2.2.3. İbadet

Dindarlığın ibadetler ve dini ritüeller ile ilişkilendirilen bir inanç sistemi (Achour vd., 2016, s. 1302) olduğu tanımı göz önüne alınırsa çeşitli dini yükümlülükleri yerine getirmenin dindarlık açısından önemi daha iyi anlaşılabilir. Adının da çağrıştırdığı gibi bu boyutta bireyin dini inançlarını yerine getirme; diğer bir deyişle dini pratikleri gerçekleştirme uygulamaları yer alır (Stark ve Glock, 1974, s. 15; Davidson, 1975, s. 84; Mehmedoğlu, 2004, s. 28).

Dindarlığı ölçmede kullanılan en basit ve en sık yöntemlerden biri, dini faaliyetlere katılma sıklığı ya da ibadet etme sıklığı ile dindarlığın ilişkilendirilmesidir (Cohen vd., 2005, s. 308; Piedmont ve Friedman, 2012, s. 314). Bu nedenle ibadethanelere katılma ve ibadethane faaliyetlerine maddi ya da manevi destek verme (Fukuyama, 1961, s. 156), kutsal kitabı ya da dinle ilgili diğer kaynakları okuma, dua etme, dini nikâh kıyma (Faulkner ve De Jong, 1966, s. 248), dini törenlere katılma (Campbell ve Magill, 1968, s. 82), doğaçlama ilahi okuma (Stark ve Glock, 1974, s. 15), sadaka ya da zekât verme, oruç tutma, hacca gitme (Hökelekli, 2003, s. 74) ve kutsal kabul edilen günleri değerli kabul etme (Paloutzian, 2016, s. 25) gibi davranışlar bu boyutta yer alan ölçütler olarak değerlendirilebilir.

Bu boyuttan elde edilecek bilgiler ibadetlerin birey için ne ifade ettiğinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Mehmedoğlu, 2004, s. 28). Sosyologlar dinin emrettiği ibadetleri yerine getirmenin din için önemine dikkat çekerek ibadetlerin dinin inanç sistemine olan bağlılığı artırdığını belirtmektedir (Stark ve Glock, 1974, s. 81). Kısaca ibadet boyutu, dinin gerektirdiği tüm ibadetlerin bireyin dini inançları çerçevesinde uygulanması olarak da ifade edilebilir.

1.2.2.4.Tecrübe

Tecrübe boyutu, dine inanan bireyler ile yaratıcı veya kutsal varlık arasında kurulması beklenen duygusal bağ (Stark ve Glock, 1974, s. 15; Davidson, 1975, s. 84; Peterson, Hasker, Reichenbach ve Basinger, 2016, s. 68; Kayıklık, 2014, s. 201; Holm, 2004, s. 43), zihinsel bağ (Paloutzian, 2016, s. 25) ve deneyimler ile ilgilidir (Fichter, 1969, s. 171). Başka bir deyişle, tecrübe boyutu dini faaliyetlerin yerine getirilmesi neticesinde bireyin yaşadığı duyguyu ifade eder (Hilty vd., 1984, s. 252).

Tecrübe boyutunda birey ile kutsal varlık arasında kurulan duygusal iletişim (Gibbs ve Crader, 1970, s. 108) neticesinde dini duygular içselleştirilir (Fukuyama, 1961, s. 156; Fichter, 1969, s. 171). Schleiermacher, dinin özünün ne düşünme ne de eylemde bulunma olduğunu; dinin özünün yalnızca sezgi ve duygu olduğunu belirtmektedir (Tüzer, 2006, s. 42) ve duygulanma öğretilemez, başkasından alınamaz (Pazarlı, 1968, s. 79). Tecrübe boyutu dindarlığın diğer boyutlarını

besleyen, insanın duygularını harekete geçiren bir boyut olması nedeniyle önemli görülmektedir (Kayıklık, 2006, s. 492). Kendiliğinden, vasıtasız ve irade dışı olan tecrübe; geçici olmayıp insan düşüncesini kaplayan ve onu genişleten bir özelliğe sahiptir (Hökelekli, 2003, s. 129–130).

Dindarlığın diğer boyutlarına anlam kazandırdığı düşünülen (Atalay, 2005, s. 69) bu boyutta dinin sağladığı içsel motivasyon ve huzur, başkalarının kaygılarına duyarlılık (Davidson, 1975, s. 86), hayatın amacı, ölüm karşısında kendini güvende hissetme, kutsal olan ile birlik duygusu ve yakınlık hissetme (Faulkner ve De Jong, 1966, s. 248; Weigert ve Thomas, 1969, s. 260), kaygılardan kurtulma (Mueller, 1980, s. 6), ilahi olanı idrak edebilme ve ondan korkma (Campbell ve Magill, 1968, s. 82), günahlar karşısında hissedilen suçluluk duygusu (Paloutzian, 2016, s. 25) gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

Dindarlığın duygusal süreçlerinden olan tecrübe boyutu; kabul, bireyin teslimiyet ve bağlanma gibi yaşantılarından beslenir (Kayıklık, 2006, s. 496). Glock ve Stark'ın ifadesiyle bu boyut, derecesi ne olursa olsun Tanrı ile bir iletişim içermesi bakımından, bir kişi tarafından hissedilmiş ya da bir dini grup tarafından tanımlanmış bütün duyguları kapsamaktadır (Akt: Mehmedoğlu, 2004, s. 28–29).

1.2.2.5. Etki

Waver ve Agle dindarlığın birey davranışları üzerinde etkili olduğunu Hunt ve Vitell ise dindarlığın bireyin karakteri üzerinde etkili olan temel unsur olduğunu belirtmektedir (Achour vd., 2016, s. 1302). İşte bu boyut, dinin bireyin yaşam tarzı üzerindeki etkilerini irdeler (Hilty, vd., 1984, s. 252). Bireyin günlük ve geleceğe dönük tüm tutum, davranış ve kararlarını etkileme gücüne sahip (Hökelekli, 2003, s. 75) olan dinden etkilenen her tutum ve davranış dindarlığın etki boyutu altında değerlendirilebilir (Akt: Kızılgöçer, 2011, s. 95; Hökelekli, 2003, s. 75).

Stark ve Glock (1974) bu boyutun diğer dört boyuttan farklı olduğunu ve diğer dört boyutun bireyin günlük yaşamı üzerindeki etkilerini irdelediğini ifade eder (s. 16). Bu boyutta dinin inanlarına yapmalarını emrettiği ya da kaçınmalarını öğütlediği davranışların sonuçları ele alınır (Fichter, 1969, s. 172). Etki boyutu dinin inanç, ibadet, tecrübe ve bilgi boyutlarının din ile ilgili olmayan dünyevi etkileri

üzerine yoğunlaşır (Davidson, 1975, s. 84; Clayton, 1968, s. 80; Paloutzian, 2016, s. 26) Bu sebeple, bir bakıma bireyin laik yönünü ortaya çıkardığı düşünülmektedir (Fichter, 1969, s. 172). Glock'a (1972) göre bir din sosyal hayatla ne kadar iç içe ise kişinin günlük aktiviteleri de o oranda dinin etkisi altındadır (Akt: Şahin, 1999, s. 12).

Diğer yandan etki boyutu dinin sosyal yönlerini de ele alır. Bireyin nezaket, alçak gönüllülük, sabır, yardımseverlik gibi tutumları bu boyutta ele alınan ölçütler olarak ifade edilebilir (Duke ve Johnson, 1984, s. 60–66). Diğer bir ifadeyle bireylerin dinin inanç, duygu ve pratikleri sonucunda günlük yaşamda gerçekleştirdikleri eylemlerin bu boyutun içerisinde yer aldığı ifade edilir (Fukuyama, 1961, s. 156; Akt: Gibbs ve Crader, 1970, s. 108).

Ayrıca bu boyut anket uygulama yöntemiyle gerçekleştirilen nicel araştırmalarda tanımlaması en zor boyuttur (King, 1967, s. 176). Din, inanlarına günlük yaşamda düşünerek hareket etmelerini öğütlesede hangi eylemlerin dini inanç ve uygulamaların bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirlemek zordur (Stark ve Glock, 1974, s. 16). Sonuç olarak ister teolojik ister psikolojik isterse sosyolojik hangi boyuttan yaklaşılsa yaklaşılsın, dinin inanlarının günlük yaşamına etki etmesi kaçınılmazdır (Perrin, 2000, s. 535).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden toplam dindarlık, iç güdümlü dindarlık, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe boyutlarının araştırmada neleri ölçmeyi amaçladıkları ve bu kavramlardan anlaşılması gerekenler kısaca açıklanmıştır. Araştırmanın diğer bağımlı değişkenlerinden toplam hoşgörü, anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empati kavramlarının da araştırmada neleri ölçmeyi hedeflediklerinin ve bu kavramlardan anlaşılması gerekenlerin açıklanmasının, okuyucuya söz konusu iki bağımlı değişken (dindarlık ve hoşgörü) arasında ilişki kurmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Hoşgörü

Toplum, bireyleri arasında karmaşık ilişkiler ağı olan bir yapıdır (Dima ve Dima, 2016, s. 440). Küreselleşen ekonomi, kentleşme, iletişim, göç (Ersoy, 2016, s. 2), ulusal ve uluslararası ticari ve siyasi dengeler, farklı toplumlardan farklı bireyleri

bir araya getirerek dünyayı adeta küçültmekte, sınırları ortadan kaldırmaktadır. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan büyük sosyal, kültürel ve siyasi değişimler çok kültürlü yeni toplumların ortaya çıkmasına neden olmakta ve farklı değer sistemleri ve yaşam tarzlarına sahip bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu hale getirmektedir. (Weidenfeld, 2002, s. 95).

Bu nedenle, hoşgörü; bireylerin birbirinden farklı etik değerlere, kültürel özelliklere, dini inanışlara, siyasi tercihlere ve yaşam tarzına sahip olduğu günümüzde (Kuyurtar, 2000, s. 9) birbirinden oldukça farklı kişilik ve özelliklere sahip kimselerin bir arada uyum içerisinde yaşayabilmesi için günümüz dünyasında insanı yücelten bir erdem olduğu kadar (Kavcar, 1995, s. 1; Gürsoy, 2000, s. 92; Çiçek, 1998, s. 19-20) birleştirici ve bütünleştirici özelliğiyle toplumsal barışa katkı sağlayan evrensel nitelikli (Boyacı, 2015, s. 21; Keskin, 1997, s. 13; Taş, 2002, s. 56-57) ahlaki kavramlardan biri olarak görülmekte (Korkmaz, 2000, s. 491; Clark ve Corcoran, 2000, s. 629–630; Mutluer, 2015, s. 577; A Global Quest for Tolerance, t.y.; Akt: Schiffinan, 2002, s. 5) ve insanlığın güzel yönlerinden biri kabul edilmektedir (Ay, 1995, s. 377).

Hoşgörü Farsça bir sözcük olan beğenilen anlamına gelen “hoş” sözcüğü ile görme kabiliyeti ile ilintili “görü” sözcüğünün birleşmesi ile oluşan birleşik bir sözcüktür (Kepenekçi, 2004, s. 252; Başaran, 1995, s. 47). Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans” (hoşgörü, t.y.) olarak açıklanan hoşgörü kavramı görüldüğü üzere Arapça asıllı müsamaha ve batı dillerinde ise Latince kökenli tolerans sözcükleri ile birlikte anılmaktadır (Kolaç, 2010, s. 195; Clark ve Corcoran, 2000, s. 629).

Ancak, alan yazında bu sözcüklerin birbirinin yerine kullanılmasının uygun olmadığını düşünen araştırmacılar (Yeşilkayalı, 2014, s. 29; Kepenekçi, 2004, s. 252; Başaran, 1995, s. 48) olsa da bu sözcüklerin birbirinin yerine kullanılabileceğini ortaya koyan araştırmacılar (Köknel, 1995, s. 67; Aslan, 2001, s. 4; Boyacı, 2015, s. 23; Güvenç, 1995, s. 102; Eyüboğlu, 2012, s. 196; Gürsoy, 2000, s. 91) da bulunmaktadır.

Hoşgörü, tolerans ve müsamaha kavramlarının birbirinin yerine kullanılması hoşgörü kavramının çeşitli kültürlerde farklı algılanmasından ya da çeşitli dillerde farklı tanımlanmasından kaynaklanabilir (Reardon, 1994, s. 21). Her ne kadar çeşitli örneklerde hoşgörü, tolerans ve müsamaha sözcüklerinin birbirinin yerine kullanılabildiği, aynı şekilde bu kavramların birbirinin anlamlarını tam olarak karşılamadığı örnekler ortaya konulsa da Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer alan tanım da dikkatle incelendiğinde bu kavramların çeşitli dillerde birbirinin karşılığı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Eğitim, bilim, kültür ve iletişim alanlarında uluslararası işbirliğini ve toplumlar ve milletler arasındaki işbirliğini güçlendirmek amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Organizasyonu'nun (UNESCO) girişimi ile Birleşmiş Milletler "Birlikte Yaşamayı Öğrenme" teması adı altında barış içinde birlikte yaşamının önemine vurgu yapmak ve farkındalık oluşturmak amacıyla her iki kurumun da ellinci kuruluş yıl dönümü olan 1995 yılını uluslararası hoşgörü yılı olarak ilan etmiştir (A Global Quest for Tolerance, t.y.) UNESCO'nun 25 Ekim–16 Kasım 1995 tarihleri arasında, üye 185 ülkenin katılımıyla Paris'te gerçekleştirdiği konferansın 28'inci oturumu sonrası, gelecek kuşakları savaşımlardan korumak, temel insan haklarının ve insan onurunun güvence altına alınmasını yeniden tesis etmek, toplumlar arasında hoşgörüyü egemen kılmak ve barış içinde yaşamak amacıyla yayınladığı "Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi" (Declaration of Principles on Tolerance) (UNESCO, 1995, s. 70) hoşgörü alanında yapılan araştırmalarda önemli yer tutmaktadır.

Söz konusu bildirge, hoşgörünün tanımı, hoşgörülü bir toplum için devletin yükümlülükleri, hoşgörünün sosyal boyutları, hoşgörünün eğitsel boyutu, uygulamalara bağlılık ve uluslararası hoşgörü günü adı altında altı başlıkta toplanmaktadır. Hoşgörünün tanımı altında toplanan dört maddede özetle, hoşgörünün farklılıklar içerisindeki uyum olduğuna dikkat çekilerek, hoşgörünün yalnızca ahlaki bir görev olmadığı aynı zamanda hukuki ve siyasi bir sorumluluk olduğu, temelinde insan hakları ve özgürlüklerini, demokrasi ve hukukun üstünlüğüne saygıyı barındırdığı ve bireyleri görünüş, davranış ve konuşma biçimleri

gibi kişisel özellikleri gerekçesiyle onları yermeden, yargılamadan, yadırgamadan, oldukları gibi kabul etme olduğu dile getirilmiştir.

Devletin yükümlülükleri altında ise hoşgörü olmadan demokrasi ve insan hakları konularında ilerleme kaydedilemeyeceği belirtilerek, devletlerin bireylere ekonomik ve sosyal imkânlardan yararlanma konusunda fırsat eşitliği sunma görevi yüklenmiştir. Hoşgörünün sosyal boyutları altında da hoşgörünün günümüzde her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulan bir kavram olduğuna vurgu yapılmıştır (UNESCO, 1995, s. 71–72).

Bireylerin ya da toplumların düşünce, tutum ve davranışlarının birbirinden farklı olduğu ve aynı davranış veya tutumun herkes tarafından kabul görmesinin de mümkün olamayacağı (Aslan, 2001, s. 1; Korkmaz, 2000, s. 492) düşünüldüğünde hoşgörünün önemi daha iyi anlaşılacaktır. Esasen Türk toplumunun hoşgörü kültürünü İslamiyet'in ilkeleri, Türk adet ve gelenekleri nedeni ile benimsediği ve bu konuda dünyaya örnek olduğu da unutulmamalıdır (Aydın, 1998, s. 7).

Literatür incelendiğinde hoşgörü kavramına farklı çalışmalarda farklı tanımlar geliştirildiği dikkat çekmektedir (Kepenekçi, 2004, s. 252; Wise ve Driskel, 2017, s. 608; Cohen, 2004, s. 68; Boyacı, 2015, s. 22; Kuyurtar, 2000, s. 4; Aslan, 2001, s. 1; Brown, 2006, s. 3; Reardon, 1994, s. 19). Ancak, her ne kadar hoşgörü konusunda çalışmalar yürüten araştırmacıların hoşgörüye farklı tanımlar geliştirdikleri görülse de hoşgörünün temel taşlarının değişmediği, yalnızca araştırma değişkenlerine göre hoşgörü kavramının kapsamında değişik ifadelerin yer aldığı gözlerden kaçmamaktadır.

Örneğin, Arslan (2015) hoşgörü için yapılan birçok tanımı irdeledikten sonra, hoşgörünün bireyleri mensup oldukları din, konuştıkları dil, sahip oldukları ten rengi ya da buldukları konum nedeniyle hiçbir üstünlüğe ya da yergiye tabi tutmadan tüm bireylerin hak ve özgürlüklerine, inanç ve düşüncelerine saygı duymak suretiyle onların beşeri özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen tutum ve davranışlarına, sözlerine kabul edilebilir sınırlar içerisinde katlanıp tahammül göstermek olarak tanımlamıştır (s. 1023). Kavcar (1995) da herkesin aynı duyguları taşımasının ve aynı düşüncelere sahip olmasının insanın doğası gereği mümkün olamayacağını

belirterek hoşgörüyü; görüşleri, düşünce ve duyguları bizimkinden farklı olan bireyleri sabırla karşılama, onlara duygu ve düşüncelerindeki farklılıklar nedeni ile anlayış ile yaklaşma yani, hoş görme olarak tanımlamıştır (s. 1). Bullard'a göre ise hoşgörü, bireye huzur veren bir tür düşünme ve hissetme biçimidir (Heaggans, 2003, s. 20). Bazı araştırmacılar ise hoşgörüyü bireyin kendi duygu ve düşünceleri ile çelişen başka duygu ve düşüncelere, eylemlere ve farklılıklara karşı sabırlı olma ve tahammül etme, bu tür tutum ve davranışlara karşı koyma gücünü kullanmaktan kaçınma olarak ifade etmektedir (Akt: Wise ve Driskel, 2017, s. 608; Korkmaz, 2000, s. 491; Weidenfeld, 2002, s. 98; Gove, 2002, s.2405; Akt: Yürüşen, 1996, s. 55; Schiffinan, 2002, s. 8; Sullivan, Piereson ve Marcus, 1979, s. 784).

Ayrıca hoşgörünün, bireyler arasındaki farklılıkların farkına varmanın bir sonucu olarak bireyler ile sevgi, saygı ve anlayış içerisinde kurulan bir iletişim süreci olduğu da ifade edilmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996, s. 353; Mutluer, 2015, s. 577). Bu nedenle hoşgörülü bir bireyin başkaları ile iletişim sürecinde iyi ilişkiler kuracağı, çevresindeki diğer bireyler ile daha sağlıklı bir iletişim kurma neticesinde toplum içerisinde daha mutlu olacağı düşünülür (Başaran, 1995, s. 47–50; Tatar, 2009, s. 74).

Bireylerin toplumsal değişimlere uyum sağlamalarında önemli yeri olan hoşgörü (Demirel, 1995, s. 10) bireyin doğuştan getirdiği kalıtsal bir özelliği değil, sonradan, çevresiyle yaşadığı etkileşimler sonucu kazanılan bir beceri olup öğrenmenin bir ürünüdür (Başaran, 1995, s. 50; Topuz, 1995, s. 144–145; Pasamonik, 2004, s. 208; Brown, 2006, s. 2; Reardon, 1994, s. 12; Kolaç, 2010, s. 195; Weidenfeld, 2002, s. 97; Kaptan, 2015, s. 35; Akt: Heaggans, 2003, s. 20).

Toplum içinde hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılması bireylerin birbirilerine daha çabuk ve kolay kaynaşmalarına, bireyler arasında meydana gelebilecek uyumsuzlukların kısa sürede çözümlenmesine ve gerilim ortamının son bulmasına yardımcı olur. Ayrıca toplum içinde bireyler arasında iş birliğine olanak sağlayarak toplumsal bağları güçlendirir ve bireyler arası çatışmaların önlenmesine katkı sağlayarak bireyler arasında güven duygusunun oluşmasını sağlar (Akt: Akandere, Yarımkaya ve Aslan, 2015, s. 58; Çiçek, 1998, s. 19). Bu sebeple toplum içinde bireylerin birbirilerine karşı hoşgörülü olmaları beklenir (Durbilmez, 2008, s. 603)

çünkü hoşgörünün olmadığı ortamlarda insanlara ve olaylara dar bir bakış açısıyla bakma ve bireylere karşı ön yargılı tutum sergileme sonucu ortaya çıkan problemler karşısında çözümsüzlüğün sürdürülmesi kaçınılmaz olacaktır (Tatar, 2009, s. 74). Özetle hoşgörü, günümüzde artan suç oranları, şiddet ve nefret eğilimlerinin panzehiri olarak değerlendirilebilir (Brown, 2006, s. 2; Reardon, 1994, s. 30).

Diğer taraftan hoşgörünün zıddı olan hoşgörüsüzlüğün ne olduğunun açıklanması da hoşgörünün öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Hoşgörüsüzlük, bireyin mensup olduğu grubun, sahip olduğu inançların ya da yaşam biçiminin diğer bireylerinkinden üstün olduğunu düşünmesi olarak ifade edilmektedir. Bu tür düşünce ve kanaatlere dayalı hoşgörüsüz tutum ve davranışlar toplum düzenini tehdit eden sosyal bir hastalık olarak nitelendirilmekte (Reardon, 1994, s. 15), barış ve huzur ortamı için bir tehdit kabul edilmektedir (O'donnell, 1995, s. 25). Hoşgörüsüzlük; aynı zamanda, istenmeyen tutum ve davranışların pekiştirilmesi tehlikesini de barındırmaktadır (Akt: Schiffinan, 2002, s. 22).

Diğer taraftan hoşgörü davranışının ortaya çıkması için bireyler arasında herhangi bir sebepten ötürü çatışma olması gerekmektedir. Aksi takdirde hoşgörü için gerekli zemin oluşmaz (Weidenfeld, 2002, s. 99; Yılmaz, 2004, s. 111; Sullivan vd., 1979, s. 784). Augenstein (2010) bir davranışın hoşgörü kabul edilebilmesi için karşısındaki bireyin istenmeyen davranışını hoş gören kişinin bu tutum veya davranışa itiraz etme veya karşı koyma gücünün bulunması gerektiğini bildirmektedir. Nitekim istenmeyen herhangi bir tutum veya davranışa karşı koyma veya engelleme gücü olmadığından kayıtsız kalan kimsenin hoşgörülü olduğundan söz edilemez (s. 441; Cohen, 2004, s. 69; Pasamonik, 2004, s. 206; Akt: Yürüşen, 1996, s. 36; Sullivan vd., 1979, s. 784; Clark, 2007, s. 1).

Yukarıda yapılan tüm açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hoşgörü, istenmeyen davranışların sabırla karşılanması üzerine temellendirilmiştir. Bu nedenle hoşgörü, bireyler arasında sosyal, siyasal ve kültürel çeşitliğin son derece arttığı günümüzde bireylerin istenmeyen tutum ve davranışlarına karşılık; istenmeyen eylemler ile karşılık verilmesini önleyen bir olgudur (Vogt, 1997, s. xviii).

Toplumsal olarak hoşgörölü olmak ise, bireylerin yaşam biçimi, tutum ve davranışlarındaki farklılıkları bir zenginlik olarak görmek ve bu durumdan üzüntü duymak yerine mutlu olmaktır (Korkmaz, 2000, s. 491). Hoşgörü, toplumun bireyleri arasında sağlıklı diyalog ve iletişimin sürdürülebilirliği için farklı kesimlerin toplum ile bütünleşmesinde önemli olmakla birlikte bu tür bireylerin topluma entegrasyonunda temel taşlardan biridir (Reardon, 1994, s. 29). Ancak, bireysel ya da toplumsal çatışmaların çözümünde hoşgörölü bir yaklaşım sergilemek hem çok kolay hem de çok zordur.

Hoşgörü kültürünün oluşturulması için her tür tutum ve davranışın hoşgörölmesi, istenmeyen her türlü tutum ve davranışa göz yumulması, kayıtsız kalınması da mümkün değildir (Kepenekçi, 2004, s. 253; Akbay, 1995, s. 11; Yılmaz, 2004, s. 112; Cohen, 2004, s. 71; Topuz, 1995, s. 139; Pasamonik, 2004, s. 206–207; Akt: Heaggans, 2003, s. 20). Dolayısıyla hoşgörölünün de bir sınırının olması kaçınılmazdır (Köknel, 1995, s. 67; Clark, 2007, s. 2).

Hoşgörölünün sınırının ne olduğu konusunda ise başkalarının hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği nokta, hoşgörölünün doğal sınırı kabul edilmektedir (Clark ve Corcoran, 2000, s. 633; Keskin, 1997, s. 96). Her ne kadar hangi tutum ve davranışların hoşgörü ile karşılanıp hangilerinin karşılanmaması gerektiği konusu, hoşgörölünün evrensel sınırları olmadığından, toplumsal anlayış ile birlikte değişse de toplum menfaatinin ve hukuksal düzenlemelerin de hoşgörölünün sınırlarını çizdiği, dolayısıyla toplum menfaatine ve hukuka aykırı tutum veya davranışların hoşgöröllemeyeceği unutulmamalıdır (Pasamonik, 2004, s. 207–208; Brown, 2006, s. 12; Kepenekçi, 2004, s. 254; Yılmaz, 2004, s. 111).

Hoşgörüde esas olan karşılıklı olarak bireylerin zarar görmemesidir (Yılmaz, 2004, s. 112; Reardon, 1994, s. 21). Aksi takdirde kargaşa ve disiplinsizlik ortamının doğması, hukuk düzenin alt üst olması kaçınılmazdır (Kavcar, 1995, s. 2; Akbay, 1995, s. 11; Yılmaz, 2004, s. 111). Bireylerin hoşgörölü tutumlarının sonuçları yalnızca kendi bireysel ilişkilerini değil; adeta domino etkisi göstererek, yakın çevrelerinden başlayarak bireylerin özel hayatı ve iş hayatı da dâhil olmak üzere toplumun bütününe etkiler (Wise ve Driskel, 2017, s. 609). Bu durum, hoşgörölünün

toplumsal düzenin sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli rol oynadığının açık bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Reardon, 1994, s. 12).

Diğer taraftan toplumda bireylerin birbirilerinin farklı düşünce, tutum ve davranışlarına karşı hoşgörüsüz olmaları da toplum adına bir talihsizlik olarak değerlendirilir (Korkmaz, 2000, s. 492). Atatürk'ün “Şüphesiz fikirlerin, itikatların başka başka olmasından, şikâyet etmemek lâzımdır. Çünkü bütün fikirler ve itikatlar bir noktada birleştiği takdirde, bu hareketsizlik alâmetidir. Ölüm işaretidir. Böyle bir hal elbette arzu edilmez. Bunun içindir ki hakikî hürriyetçiler, taassupsuzluğun umumî bir haslet olmasını temenni ederler.” (Saray, 2002, s. 92) sözü de hoşgörünün bireyler ve toplum için ne kadar önemli olduğunun vurgulanması bakımından önemli görülmektedir.

Yukarıda yapılan tüm açıklamalardan yola çıkarak hoşgörünün bünyesinde bireylerin istenmeyen tutum ve davranışlarına karşı hukuk, örf, adet ve gelenekler çerçevesinde anlayışlı olma, demokratik tutum sergileme, insan sevgisi ile dolu olma ve empatik tutum sergileme gibi özellikleri barındırdığı anlaşılmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının alt boyutlarını teşkil eden bu kavramlara da sırasıyla kısaca değinmek, bu kavramların hoşgörü ile ilişkisini ortaya koymak araştırma bulgularının ve sonuçlarının daha iyi yorumlanmasında fayda sağlayacaktır.

1.3.1. Anlayış Gösterme

Hoşgörü sözcüğünün içeriğinde ise affetmek, kusura bakmamak, farklılıkları anlayışla karşılamak, dengeyi gözeterek bireyler arası ilişkilerde orta yolu bulmak gibi anlamlar ön plana çıkmaktadır (Yılmaz, 2004, s. 110). Bu nedenle, Kavcar (1995) hoşgörünün temelinde bireylerin hatalarını anlayışla karşılamamanın yer aldığını belirtmektedir (s. 1).

Araştırmamızda anlayış gösterme boyutu ise Hemphill ve Coons (1950) tarafından geliştirilen “Liderlik Davranışları Tanımlama Ölçeği”nde yer alan anlayış gösterme alt boyutunda olduğu gibi bireyler arasındaki arkadaşlık, karşılıklı güven, saygı ve samimi ilişkileri (Halpin, 1957, s. 1), bireylerin birbirilerine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarındaki rahat ve samimi tavırları ifade eder (Stogdill, 1963, s. 3). Anlayışlı birey, aynı zamanda diğer bireyleri karşılıklı iletişim

kurma konusunda cesaretlendirerek onları karar alma süreçlerinde etkin rol almaları için teşvik eder (Fleishman ve Harris, 1962, s. 43).

Bu bağlamda anlayış gösterme alt boyutunun demokratik tutum ile yakından ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca anlayış gösterme, birbirilerinin istenmeyen ya da hoş karşılanmayan tutum ve davranışlarına anlayışla yaklaşan bireyler arasında güven duygusu oluşarak bireyler arasındaki ilişkilerin gelişmesine de yardımcı olur (Halaychik, 2016, s. 28). Özetle anlayış gösterme, bireyler arasında güven, moral ve motivasyonun gelişmesine katkı sağlayan, bireyler arası ilişkiler ile ilgili bir kavramdır (Burdette, 2008, s. 26).

1.3.2. Demokratik Tutum

Tutum, bireyin herhangi bir nesne, olgu veya durum ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme şekli olarak tanımlanmaktadır (Peker, 2003, s. 146). Demokrasi sözcüğü ise Yunanca çoğunluk anlamına gelen “demos” ve yönetmek anlamına gelen “kratos” sözcüklerinden türemiştir (Shuifa ve Jinglei, 2008, s. 623; Han ve Dong, 2006, s. 1). Esasen demokrasi bir yaşam (Dewey, 2004, s. 105; Print Örnström ve Nielsen, 2002, s. 199; Öncül, 2000, s. 290) ve düşünce tarzı, aynı zamanda bir yönetim biçimidir; bu üç olgu ise birbirinden ayrı düşünülemez (Howard, 1946, s. 15-16).

Demokrasinin temel felsefesi insanların yetkilendirilmesine (Alexander ve Welzel, 2011, s. 285) ve toplumdaki ya da gruptaki tüm bireylere saygı gösterilmesine dayanır (Han ve Dong, 2006, s. 2; O’donnell, 1995, s. 25; Öncül, 2000, s. 290). Toplumda demokrasinin sürdürülebilmesi ise demokrasinin gereğini yaşamlarına tatbik edebilmiş ve demokratik tutum becerileri geliştirebilmiş bireylere bağlıdır (Gözütok, 1995, 17). Bu nedenle de eğitim ve demokrasi arasında sıkı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Yeşil, 2002, s. 44). Toplum çeşitli bilgi, beceri ve tutumları birçok kaynaktan edinebilir ancak okullar, bireyleri demokrasinin sürdürülebilirliği için gerekli becerilerle donatmakla birlikte, demokratik uygulamaların öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir (Akt: Print vd., 2002 s. 193; Yeşil, 2002, s. 42).

Araştırmada kullanılan demokratik tutum alt boyutu, karar verme süreçleri ile ilgili olup bir konuda alınacak kararın grup üyelerinin çoğunluğunun benimsediği yaklaşımın grubun kararı olarak uygulanmasını ifade eder (LI, 2011, s. 274). Bu açıdan bakıldığında demokratik tutum, bireyler arasındaki ilişkilerinin dengelenmesi için bir uzlaşma yolu olarak da değerlendirilebilir (Han ve Dong, 2006, s. 2). Hoşgörü ve demokratik tutum kavramları birlikte ele alındığında ise, hoşgörünün demokrasinin temelini oluşturduğu görülmektedir (A Global Quest for Tolerance, t.y.; Kavcar, 1995, s. 3; Kaptan, 2015, s. 34; Reardon, 1994, s. 12; Öncül, 2000, s. 290) çünkü demokrasi, insanların birbirilerine karşı hoşgörülü bir yaklaşım içinde yaşayacakları bir ortam sağlanmasının ön koşuludur (Büyükkaragöz ve Kesici; 1996, s. 354).

Hoşgörünün olmadığı yerde demokrasi ve insan haklarından da söz edilemez (UNESCO, 1995, s. 10); yani demokrasinin sürdürülebilirliği için hoşgörü olmazsa kabul edilmez (Widmalm, 2005, s. 233; Ersoy, 2016, s. 2; Başaran, 1995, s. 55; Sullivan vd., 1979, s. 781). Bu nedenle, hoşgörü ve demokrasinin adeta bir elmanın iki yarısı gibi birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün görünmemektedir (Başaran, 1995, s. 52; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996, s. 355; Weidenfeld, 2002, s. 96–97).

1.3.3. Sevgi

İnsanın toplumda sevmeden, sevilmeden yaşaması neredeyse olanaksızdır (Akt: Sevinç ve Kurtaslan, 2009, s. 465), çünkü sevgi insanı insan yapan en önemli özelliklerden biridir (Sönmez, 1993, s. 157). Sevgi bireyleri birbirilerine yaklaştıran, bireylerin birbirilerinin kusurlarını affetmesinde önemli rol oynayan ve psikolojik olarak insan hayatında önemli yeri olan bir kavramdır. Bu nedenle, sevgi de hoşgörünün ayrılmaz unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Eyüboğlu, 2012, s. 196; Sönmez, 1993, s. 158). Kavcar'a (1995) göre hoşgörü ve sevgi kavramları birbiri ile o kadar yakından ilişkilidir ki, insanı sevmeyen kimsenin hoşgörülü olması düşünülemez (s. 2).

Tanımadığımız kimselere karşı hoşgörülü bir tutum sergileyebilmemizdeki en önemli faktör, insanı yalnızca insan olduğundan dolayı sevmek ve kusurları ile birlikte kabul etmektir. Diğer bir deyişle hoşgörülü olmanın yolu, insanı sevmekten

geçer (Kolaç, 2010, s. 202). Sevgi; hoşgörü kapısını açan anahtar, insanlık için bir ilaç, toplum için ise bir hekimdir (Cin, 1995, s. 12–13). Sevgi o kadar güçlüdür ki Mevlana'nın deyimi ile “Sevgi yüzünden dikenler suzan olur. Sevgi olmayınca mum, demir gibi katılaştır.” (Can, 1997, s. 381).

Bu açıdan değerlendirildiğinde, insanların birbirini sevmediği; dolayısıyla kimsenin kimseye hoşgörülü davranmadığı bir toplumda huzursuzlukların artması da kaçınılmaz olacaktır (Durbilmez, 2008, s. 590). Öte yandan, toplum içinde sevginin artışıyla toplumsal hoşgörünün de arttığı görülecektir (Cin, 1995, s. 14). Tam da bu noktayı işaret eder şekilde Hz. Muhammed bir hadis-i şerifinde “İman etmedikçe cennete giremezsiniz, birbirinizi sevmedikçe de iman etmiş olmazsınız.” (Davudoğlu, 1977, s. 297) diyerek insan sevgisinin ve toplumsal huzurun tüm dinlerde olduğu gibi İslam dinindeki önemine de dikkati çekerek toplumsal barışın sürdürülmesinde insan sevgisinin önemine dikkat çekmektedir.

1.3.4. Empati

Son dönemlerde birçok farklı disiplinde çok sayıda araştırmaya konu olan (Gerdes ve Segal, 2011, s. 142; Freedberg, 2007, s. 251; Dökmen, 2000, s. 134) empati sözcüğünün evrensel kabul görmüş bir tanımını yapmak zordur (Smajdor, Stöckl ve Salter, 2011, s. 381; Snow, 2000, s. 65; Gerdes, Segal ve Lietz, 2010, s. 2326–2327; Akt: Waxler ve Yarrow, 1990, s. 108). Bu nedenle sözcüğün yaygın kullanımının bazı yanlış anlaşılımları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde empati sözcüğüne yüklenen anlamların temel olarak üç grupta toplandığı ifade edilebilir.

1. Bireyin kendisini başkasının yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi ve onun duygularını yaşayabilmesi,
2. Bireyler arasında gerçekleşen sözsüz iletişimin altında yatan duyguları anlayabilmesi,
3. Bireyin karşısındaki kimseyi yargılamadan samimi bir yaklaşımla onun duygularını anlayabilmesi olarak ifade edilmektedir (Macarov, 1978, s. 86–88).

Yukarıda verilen açıklamalar ve empatinin özellikleri bir arada değerlendirildiğinde kısaca empati; bireyin karşısındaki kimsenin hissettiği duygulara benzer duyguları yaşaması (Snow, 2000, s. 66; Simmons, 2014, s. 99; Gerdes vd., 2010, s. 2328; de Waal, 2008, s. 282; Stephan ve Finlay, 1999, s. 730; Schiffinan, 2002, s. 39), bu duygu ve düşüncelere uygun bir duygu ve düşünce ile yanıt vermesi olarak karşımıza çıkan (Akt: Freedberg, 2007, s. 253; Segal, Cimino, Gerdes, Harmon ve Wagaman, 2013, s. 132; Stephan ve Finlay, 1999, s. 730), öğrenmenin bir ürünü olan (Gerdes ve Segal, 2011, s. 143; Elston, 2014, s. 23) duygusal ve bilişsel bir süreçtir (Simmons, 2014, s. 99; Waxler ve Yarrow, 1990, s. 108).

Empatik tutum ise iyi bireyin özelliklerindedir ve genellikle birey için bir erdem olarak kabul edilmenin yanında (Smajdor vd., 2011, s. 381) toplumsal bütünleşmede etkili olan (Akt: Toussaint ve Webb, 2005, s. 674; Hoffman, 1990, s. 151; Segal vd., 2013, s. 136) ahlaki bir değer olarak da yorumlanır (Simmons, 2014, s. 97-98; Snow, 2000, s. 65; Hoffman, 1990, s. 151; Glock, 1960, s. 49). Karşımızdaki bireyler ile her zaman empati kurabilmek mümkün olmasa da, araştırmaların empatinin bireyin tutum ve davranışları üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu sonucunda yoğunlaştığı görülmektedir (Stephan ve Finlay, 1999, s. 730).

Ayrıca empatik tutum öfke kontrolünde ve bireyler arasında sağlıklı ve etkili iletişim kurulmasında önemli bir yere sahiptir (Akt: Gerdes ve Segal, 2011, s. 142–144; Freedberg, 2007, s. 251; de Waal, 2008, s. 282; Segal vd., 2013, s. 136; Dökmen, 2000, s. 146-147). Empatik tutum toplumsal yaşamda bireyler için o kadar önemlidir ki bazı araştırmacılar empatik tutumun insan olmanın bir gerekliliği olduğunu ifade etmektedir (Toussaint ve Webb, 2005, s. 674).

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin açıklaması yapıldıktan sonra yurt içinde ve yurt dışında söz konusu değişkenleri irdeleyen çeşitli araştırmalar hakkında okuyucuya özet bilgiler vermek, okuyucunun yapılan araştırmanın literatürdeki yeri hakkında fikir sahibi olması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle aşağıda, yurt içinde ve yurt dışında, araştırmanın bağımlı değişkenleri olan dindarlık ve hoşgörü değişkenlerini irdeleyen bazı araştırmalar özetlenmiştir.

1.4. Dindarlık Değişkenini İrdeleyen Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

“Benlik Saygısı ve Dindarlık İlişkisi” başlıklı doktora tezinde üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve dindarlık ilişkisini araştıran Kımtar (2008) araştırma sonucunda dindarlığın boyutlarından inanç boyutu ile benlik saygısı arasında pozitif yönde ilişki belirlemişken, dindarlığın ibadet ve etki boyutları ve öznel dindarlık algısı ile benlik saygısı arasında ilişki bulunmadığını belirlemiştir.

“Yetişkinlik Döneminde Dindarlık ile Benlik Kavramı Değişkenleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde benlik saygısı, kendini izleme ve empati arasındaki ilişkiyi inceleyen M. Koç (2008), yetişkinlik döneminde geliştirilen iç güdümlü ve dış güdümlü dindarlık modelleri ile benlik kavramı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğunu belirlemiştir. “Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık İlişkisi” başlıklı doktora tezinde Kızılgöçer (2011) ise, yalnızlık ve umutsuzluk ile dindarlık arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergenlik döneminde ortaya çıkan psikolojik sağlık sorunları ile ergen dindarlığı arasındaki ilişkiyi “Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi” başlıklı doktora tezinde araştıran Gürsu (2011) araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre daha dindar olduklarını ve imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha dindar olduklarını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca toplam dindarlık puanı ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

“Stres-Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde Tokur (2011), dinsel yaşantı biçimleri ile toplam dindarlık ve stres arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmış; “Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü” başlıklı doktora tezi ile dindarlık, empati ve yardım etme olgularını inceleyen Ayten (2009) ise, bireylerin dindarlık ile empatik eğilimleri ve yardım etme eğilimleri arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ile dindarlık eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi “Ortaöğretim Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerinin

Bazı Kişilik Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde inceleyen Elmas (2017) öğrencilerin bilgi, etkileme ve toplam dindarlık puanları arttıkça saldırganlık düzeylerinde azalma meydana geldiğini belirlemiştir. Ayrıca, öğrencilerin etkileme alt boyutundan elde ettikleri puanlar ve toplam dindarlık puanları ile suçluluk düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

“Kur’an Kurslarına Devam Eden Kadınlar Arasında Dindarlık Biçimleri, Dini Başa Çıkma Faaliyetleri ve Psikolojik İyilik Halleri” başlıklı doktora tezinde Acar (2014), Kur’an kurslarına devam eden kadınların demografik özelliklerinin onların dindarlık biçimini, dini başa çıkma faaliyetlerini ve psikolojik iyilik hallerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, iç güdümlü dindarlığın dini başa çıkma faaliyetleriyle ve psikolojik iyilik halleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu; dış güdümlü dindarlığın ise dini başa çıkma faaliyetleriyle ve psikolojik iyilik hallerinden kişisel gelişimle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Modernleşme sürecinde üniversite gençliğinin sosyo-politik tutumlarında ortaya çıkan farklılaşmaları “Sosyo-Politik Tutumlar ve Dindarlık İlişkisi-İlahiyat Fakülteleri Örneği” başlıklı doktora tezi ile inceleyen Çapcıoğlu (2008), dünyada meydana gelen değişimlerin sonucunda ülkemizde dini hayatın da algısal düzeyde değişmelere uğradığını ve bireylerin bu değişimler sonucunda yeni arayışlar içine girdiği sonucuna ulaşmıştır. “Dindarlık, Kendini İzleme ve Siyasal Katılım: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinde Sönmez (2012) ise, içsel dindarlığın düşük kendini izleme; dışsal dindarlığın ise yüksek kendini izleme ile ilişkili olduğunu ve dışsal dindar bireylerin daha fazla siyasal katılım gösterdiklerini belirlemiştir.

“Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Narsisizm İlişkisi Sinop Örneği” başlıklı doktora tezinde Altun (2015), araştırma değişkenlerinden cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve anne babanın hayatta olma durumu değişkenlerine göre öğrencilerin dindarlık ve narsisizm eğilim düzeyleri açısından fark belirleyememiş; ancak okumakta oldukları okul, yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer, anne-babanın eğitim durumu değişkenlerine göre dindarlık puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlemiştir.

Dindarlığı ele alan araştırmaların yurt içinde olduğu kadar yurt dışında yapılan araştırmalarda da önemli yer tuttuğu, çeşitli bağımsız değişkenlerle birlikte çok çeşitli disiplinlerde dindarlığı konu alan araştırmaların araştırmacıların ilgi odağı olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bazıları özetlenmiştir.

1.5. Dindarlık Değişkenini İrdeleyen Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

“The Relationship between Borderline Personality Disorder and Academic and Interpersonal Functioning among College Students: Does Religiosity Moderate the Effect?” başlıklı doktora tezinde Hosack (2012), dindarlığın akademik ve kişilerarası ilişkileri etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dini arayışın sınırdaki kişilik bozukluğu üzerinde pozitif etkileri olduğu ve dindarlığın sınırdaki kişilik bozukluğunun negatif etkilerini kişilerarası ilişkiler ve akademik çıktıları açısından etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Pouryoussefi (1984), “College Impact on Religiosity of Muslim Students Studying in the United States” başlıklı doktora tezinde Amerika’da öğrenim gören Müslüman öğrencilerin dindarlık düzeyini araştırmıştır. Dindarlık; inanç, tören, deneyimsel ve nihai boyut olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Dindarlık ölçeğinin bütününde, deneyimsel boyutunda ve nihai boyutunda öğrencinin akademik başarısı arttıkça dindarlık düzeyinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile dindarlık düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamış, ayrıca öğrencinin mensup olduğu mezhep ile dindarlık düzeyi arasında dindarlık ölçeğinin bütününde, tören, deneyimsel ve nihai boyutlarında bir ilişki belirlenememiştir.

Kadercilik, dindarlık ve kültürlenme düzeyinin Meksikalı Amerikanların depresyon belirtileri ile ilişkisini “Fatalism, Religiosity, and Level of Acculturation: Their Relationships to Symptoms of Depression in Mexican Americans” başlıklı doktora tezinde araştıran Perez (2009), dindarlık düzeyi ve kadercilik düzeyi yüksek bireylerin daha az depresyon belirtileri gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Dindarlığın psikiyatrik tedavi sonuçları üzerindeki etkilerini “Religiosity and Mental Health: A Prediction of Psychiatric Treatment Outcome” başlıklı doktora tezinde araştıran

deRamus (2005) ise, dindarlık derecesi ile psikiyatrik tedavinin başarısı arasında pozitif yönde ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Amerikan bakış açısıyla “daha”, ya da “en dindar” kavramlarını ““Most Religious” in Washington D.C.: A Qualitative Study of Muslim American Religiosity” başlıklı doktora tezinde araştıran Turner (2017), kadın ile erkek bireyler arasında ve genç bireyler ile kırk yaş üstü bireyler arasında dindarlık algısında farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Dindarlığın farklı boyutları, ruhsal sağlık, refah ve olumlu duygular arasındaki ilişkileri “Religiosity, Health, and Well-Being among Middle Eastern/Arab Muslims and Christians in the USA: A study of Positive Emotion as A Mediator” başlıklı doktora tezinde araştıran Meshreki (2007) ise, pozitif ruh sağlığı ve refah üzerinde içsel dindarlığın dışsal dindarlıktan daha güçlü ilişkisinin bulunduğunu ve olumlu duyguların daha iyi ruh sağlığı ve refah ile ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Müslüman bireyler arasında evlilik doyumu ve dindarlık ilişkisini “Religiosity and Marital Satisfaction among Muslims” başlıklı yüksek lisans tezine inceleyen Shah (2007), araştırmaya katılan her çiftten bir eş ile olmak üzere 30 bireyin katkılarıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, mezhep, etnik köken, uyruk, evli kalınan yıl ve kaç yıldan beri Müslüman olduğu değişkenlerine göre evlilik doyumu ve dindarlık arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim seviyesi ve dindarlık arasındaki ilişkiyi “Education and Religion: The Nigerian Situation” başlıklı doktora tezinde araştıran Ezenibe (1988) ise eğitim seviyesi ve dindarlık arasında bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur; ancak dindarlık üzerinde okul türü, yaş ve mezhep gibi bazı değişkenlerin etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

İşyerinde din ve dindarlığın liderlik uygulamalarına etkisini “Influence of Religion and Religiosity on Leadership Practices in the Workplace: A Quantitative Study” başlıklı doktora tezinde araştıran Hage (2013), din ile liderliğin beş boyutu ve dönüşümcü liderlik arasında ilişki belirlemişken, dindarlık ve liderliğin beş boyutu ve dönüşümcü liderlik arasında bir ilişki belirleyememiştir. Dindarlık konusunda araştırma yapan ve Hıristiyan dindarlığı ve sosyal güven ilişkisini “Christian Religiosity and Social Trust” başlıklı doktora tezinde araştıran Wiernik (2011), dini

inançlar ile sosyal güvenin birçok boyutu arasında ilişki belirleyememişken dini tutumlar ile sosyal güvenin birçok boyutu arasında ilişkiler bulunduğunu belirlemiştir.

Son olarak ergenlik döneminden yetişkinliğe obezitenin gelişmesinde dindarlığın rolünü “The Role of Religiosity in the Development of Obesity from Adolescence to Adulthood” başlıklı doktora tezi ile araştıran Rangel (2016), ergen erkek dindarlığının yetişkin obezitesinin ön belirleyicisi olduğu ancak kızlar için bu sonucun geçerli olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca ne depresyonun ne de sosyal desteğin dindarlık ve obezite ilişkisinin aracısı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

1.6. Hoşgörü Değişkenini İrdeleyen Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Hoşgörü konusunu ele alan araştırmalar çok geniş bir çalışma disiplini sunması nedeniyle araştırmacılar için birçok fırsatı beraberinde getirmektedir. Yurt içinde hoşgörü konusunu irdeleyen araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

“Ebeveynlerin Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile İlköğretim Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk ve Hoşgörü Eğilimleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde Yeşilkayalı (2014), ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin empati alt boyutunda erkek öğrenciler lehine farklılaştığını belirlemiştir. Okulların sosyo–ekonomik düzeylerine göre hoşgörü eğilimi en yüksek olan grup, alt sosyo–ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler; en düşük grup ise orta sosyo–ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerdir. Devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin karşılaştırılmasında, özel okul öğrencilerinin hoşgörü eğiliminin, orta ve alt sosyo–ekonomik düzeydeki devlet okulu öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin çocuk hakları tutumlarının tüm boyutları, çocuklarının hoşgörü eğiliminin empati boyutu ile ilişkili bulunmuştur. Okulların sosyo–ekonomik düzeyine göre ebeveyn çocuk hakları tutumları ile çocukların hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki, sadece orta sosyo–ekonomik düzeydeki okullarda ortaya çıkmıştır.

Kaptan (2015), ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin hoşgörü tutumlarına etkisini ve öğrencilerin hoşgörü değerine ilişkin görüşlerini “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşgörü Değerinin Karma Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerle Öğretimi” başlıklı doktora tezi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hoşgörü tutum ölçeğinden elde ettikleri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında böyle bir fark belirlenmemiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası tutum puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir.

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hoşgörü Algısı ve Hoşgörü Eğitimine Bakışı” başlıklı yüksek lisans tezinde Türe (2014), araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü tanımlarını, hoşgörünün sınırlarını, öğretmenlerin hoşgörü algılarının gelişmesinde etkili olan etmenleri, hoşgörüyü engelleyen etmenleri, eğitimin hoşgörü üzerindeki etkisini, hoşgörü kültürünün kazandırılmasında karşılaşılan sorunları, kullanılacak öğretim yöntemlerine ilişkin çıkarımları ortaya koymuştur.

“Sınıf Öğretmenlerinin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Hoşgörü ve Adil Olma Değerlerine Sahip Olma Boyutunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin toplum beklentilerine uygun olarak hoşgörülü ve adil olma değerlerini öğretmenlerin kendi algıları ve öğrenci görüşleri doğrultusunda inceleyen Yaraş (2015), bu değerlerinin sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu ve öğretmenlerin kendi algılarına göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha hoşgörülü ve adil oldukları sonucuna ulaşmıştır.

“Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Kalın (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini incelemiş ve kız öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu, ebeveynlerin eğitim durumu ile öğrencilerin hoşgörü eğiliminin ilişkili olduğu ve kitap okumanın hoşgörü eğilimine

olumlu etkileri bulunduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının Etkililiği: Hoşgörü Eğiliminin Geliştirilmesi ve Zorbalığın Önlenmesi” başlıklı doktora tezinde Boyacı (2015) ise, hoşgörü eğilimini geliştirme programının, hoşgörü eğilimini artırdığını ve akran zorbalığını azalttığını, ayrıca hoşgörü eğilimini artırma programının deney grubu üzerinde kalıcı etkileri olduğunu belirlemiştir.

Okul öncesi dönemde hoşgörü eğitiminde verimi artırma gayesiyle ahlaki, dini ve kültürel motifler ile zenginleştirilmiş bir programın etkililiğini ölçmek amacıyla Tatar (2009) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Eğitiminde (5-6 Yaş) Hoşgörü” başlıklı yüksek lisans tezinde, zenginleştirilmiş programa dayalı hoşgörü eğitiminin okul öncesi eğitim programında yer alan hoşgörü eğitiminden daha verimli sonuçları bulunmadığı ve hoşgörü eğitiminin bazı demografik değişkenler ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Hoşgörü Değerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde Uca (2015), öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırma değişkenlerinden cinsiyet, yaş, anne-baba mesleği ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı fark belirlenemezken, araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri program ile hoşgörü ve empati eğitimine katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklar belirlenmiştir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları” başlıklı tarama modeli şeklindeki çalışmalarında demokrasinin olduğu yerde hoşgörünün kendiliğinden ortaya çıktığı ve demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma ve iş birliğinin ön planda olduğu görüşünün benimsendiği sonucuna ulaşmışlardır. Kolaç (2010) ise, Millî Eğitim Bakanlığınca birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hazırlanan Türkçe öğretim programlarını, değerler ve hoşgörü kavramlarına yer vermeleri açısından “Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi” başlıklı araştırmasıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda, söz konusu öğretim

programında hoşgörü değerine yeterince yer verilmediği ve bu kavrama gerekli vurgunun yapılmadığı belirtilmiştir.

Çalışkan ve Sağlam (2012) “Hoşgörü Eğilim Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmaları sonucunda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hoşgörü eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu, cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı fark bulunduğunu, öğrencilerin sınıf düzeyi ile hoşgörü eğilimleri arasında negatif yönde ilişki bulunduğunu, annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasında pozitif, babaların eğitim düzeyi ile öğrencilerin hoşgörü eğilimleri arasında negatif yönde ilişki bulunduğunu belirlemişlerdir.

Son olarak, Aslan (2017) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimleri ile Yardımseverlik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında öğrencilerin hoşgörü eğilim puanlarının babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini belirlemişken, anne eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediğini ortaya koymuştur.

1.7. Hoşgörü Değişkenini İrdeleyen Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt dışında hoşgörü konusunu irdeleyen araştırmaların, yeni olmasa da, ülkemizde de olduğu gibi oldukça sınırlı olduğu ve çoğunlukla siyasi hoşgörü, etnik hoşgörü ve dini hoşgörüyü konu alan araştırmalar oldukları söylenebilir. Aşağıda bu araştırmalardan bazıları özetlenmiştir.

“An Examination of the Effectiveness of A Program on Cultural Tolerance and Diversity for Teacher Education Candidates” başlıklı doktora tezinde öğretmen adaylarının kültürel hoşgörü düzeyini artırmayı amaçlayan programın etkililiğini ölçmeyi amaçlayan Stephens (2002), araştırma sonucunda kültürel hoşgörü ve çeşitlilik programının araştırmaya katılan bireylerin tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde artırmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul ortamına bağılı olarak öğrencilerin hoşgörü farkındalığını “Teaching Tolerance in Language Arts for Student Awareness in Middle Schools” başlıklı doktora tezinde araştıran Elston (2014), araştırma sonucunda okul ortamları açısından öğrencilerin hoşgörü bilgisi ve farkındalığının büyük farklılıklar göstermediğini ancak öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlerin hoşgörü eğitimi ve bakış açısının okul ortamları açısından farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir.

“Tolerance vs. Intolerance: Examining Attitudes of Russian Educators towards Political, Social, and Moral Diversity” başlıklı doktora tezinde siyasi, sosyal ve ahlaki çeşitliliğe karşı Rus öğretmen adaylarının hoşgörü düzeyini belirlemeye çalışan Agafonov (2007), araştırma sonucunda öğretmen adaylarının siyasi, sosyal ve ahlaki çeşitliliğe karşı hoşgörülü olmadıklarını belirlemiştir. Ancak kaynak grubun en az hoşgörüyü siyasi farklılıklar, en çok hoşgörüyü ise sosyal farklılıklara gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca etnik köken, cinsiyet, yaş ve dindarlığın hoşgörü tutumu üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bireylerin otoriter tutumları ve yabancılaşma düzeyleri artıkça hoşgörü düzeyinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ortaya çıkan çarpıcı sonuçlardan bir diğeri de demokratik değerlere ilişkin tutumlar ve hoşgörü tutumları arasındaki negatif ilişkidir.

“Peeling away the Layers of Intolerance, One Cooking Class at A Time: Using World Cuisines to Teach Tolerance” başlıklı doktora tezinde ortaokul ortamında etnik yemek kulübünü hoşgörü eğitimi için araç olarak kullanan Maan (2008), araştırmasında anketler, çizimler, kulüp toplantısı gözlemleri, katılımcılar ile mülakat görüşmeleri ve odak gruplarından yararlanmıştır. Araştırma örneklemini altı, yedi ve sekizinci sınıflardan olmak üzere toplam 35 öğrencinin oluşturduğu araştırmada Meksika, Çin, Filipinler, İran ve Hindistan mutfağı ve kültürleri irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarında araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar tarafından sergilenen akademik ve davranışsal sorunlara karşı eğitimcilerin yeterlikleri, beklentileri ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkileri “Teacher Efficacy, Teacher Expectations, and

Tolerance Level for Children with Special Needs” başlıklı doktora tezinde araştıran Kuyers (2002), öğretmen beklentileri ile öğretmenlerin hoşgörü düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

Faulk Jr. (2006) “Administrators Views of Zero Tolerance” başlıklı doktora tezinde Kalifornia’da iki büyük lisede okul müdürleri ve müdür yardımcılarının “sıfır hoşgörü” politikalarına ilişkin görüşlerini, bu politikaların uygulanması ile ilgili konuları ve bu politikaların etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularında okul yöneticilerinin “sıfır hoşgörü” politikalarını uygulamaktan sakındıkları, ancak söz konusu politikayı kendilerinin uygulama biçimlerinin etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

“An Investigation of Children’s Temperament and Its Relationship to Teacher Tolerance” başlıklı doktora tezinde amacı çocuk mizacı ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmek olan bir hizmetiçi eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenler arasında hoşgörü düzeyi açısından fark bulunup bulunmadığını araştıran Leiwant (1983) ise, araştırma sonucunda öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinde fark bulunmadığını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yönelimi ve uyum yeteneği yüksek öğrencilere, reaktiflik düzeyi ise düşük öğrencilere karşı daha hoşgörülü oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Son olarak bazı demografik değişkenlere göre hangi davranışların sınıf başarısı için kritik öneme sahip olduğunu, hangi sınıf içi problematik davranışların her yerde daha az hoşgörü ile karşılandığını ve öğrenci başarısını etkilediğini “Teacher Behavioral Expectations and Tolerance for Problem Behaviour: An Examination of the Model Behaviour Profile” başlıklı doktora tezinde araştıran Dolstra (2002), öğretmen özelliklerinin öğrencilerin problematik davranışlarına karşı hoşgörü düzeyini etkilemediğini belirlemiştir.

BÖLÜM II

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına uygun olarak ölçekler yolu ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmektedir. Bulguların sunumunda araştırmanın alt amaçlarında belirtilen sıralama esas alınmıştır. Ayrıca, bu bölümde araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde ulaşılabilen, örneklem özellikleri bakımından da benzerlik gösteren araştırmalar öncelikli olmak üzere, araştırmamızın bağımlı ve bağımsız değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda, bulguları araştırmamız bulgularıyla benzeşen veya çelişen çeşitli araştırma bulgularına da yer verilmiştir.

2.1. Kaynak Grubun Genel Nitelikleri

Ölçeklerin kaynak gruplarda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplayan birinci bölümdeki 12 değişkene ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmış, bulgular tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo–21: Kaynak Grubun Genel Nitelikleri

Demografik Değişkenler	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	~%
Cinsiyet		
Kadın	420	52,2
Erkek	384	47,8
Toplam	804	100
Yaş Aralığı		
20-30	111	13,8
31-40	285	35,4
41-50	313	39,0
51 ve Üzeri	95	11,8
Toplam	804	100
Öğretmenlik Branşı		
İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	6,9
Yabancı Dil	61	7,6
Kültür Dersleri	222	27,6
Beceri Dersleri	84	10,4
Sınıf ya da Okul Öncesi	371	46,1
Özel Eğitim	11	1,4
Toplam	804	100
Çalışılan Okul Türü		
İlkokul	409	50,9
Ortaokul	95	11,8
Anadolu Lisesi	65	8,1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	45	5,6
Anadolu İHL ya da İHO	150	18,7
Rehberlik Araştırma Merkezi	26	3,2
Diğer	14	1,7
Toplam	804	100
Bulunulan Okuldaki Görev		
Okul Müdürü	13	1,6
Müdür Yardımcısı	48	6,0
Öğretmen	743	92,4
Toplam	804	100
Mesleki Kıdem		
1–5 yıl	107	13,3
6–10 yıl	97	12,1
11–15 yıl	146	18,2
16–20 yıl	210	26,1
21 Yıl ve üzeri	244	30,3
Toplam	804	100
Medeni Durum		
Evli	687	85,4
Bekâr	94	11,7

Boşanmış	23	2,9
Toplam	804	100
Çocuk Sayısı		
Çocuğu yok	154	19,2
1 çocuk sahibi	140	17,4
2 çocuk sahibi	348	43,3
3 ya da daha fazla çocuk sahibi	162	20,1
Toplam	804	100
Mezun Olunan Lise Türü		
Genel Lise	425	52,9
Anadolu Lisesi	91	11,3
(Anadolu) İmam Hatip Lisesi	97	12,1
Anadolu Öğretmen Lisesi	36	4,5
Fen Lisesi	5	0,6
(Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi	92	11,4
Diğer	58	7,2
Toplam	804	100
Ailenin Aylık Geliri		
3000–4000 TL arası	307	38,1
4001–6000 TL arası	229	28,5
6001–8000 TL arası	232	28,9
8001 TL ve üzeri	36	4,5
Toplam	804	100
Öğretmenliğe Başlama Yaşı		
20–24	521	64,8
25–29	244	30,3
30–34	28	3,5
35 ve üzeri	11	1,4
Toplam	804	100
Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi		
Başka bir kamu alanında çalıştım.	49	6,1
Özel sektörde çalıştım	241	30,0
Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	4,3
Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	59,6
Toplam	804	100

Tablo 21 incelendiğinde kaynak grubun cinsiyete göre dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir. Her ne kadar Türkiye'nin her yerindeki tüm okullarda görev yapan öğretmenler cinsiyet dağılımı gözetilmeden, yalnızca, atama puanı veya hizmet puanı üstünlüğüne göre atama ve/veya yer işlemine tabi olsalar da örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre eşit dağılmış olduğu ifade edilebilir.

Kaynak grubun yaş dağılımına bakıldığında ise, yaklaşık olarak %39'luk bir kısmının 41–50 yaş arasında bulunduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Konya merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin orta yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu düşünülebilir.

Kaynak grup branş dağılımına göre değerlendirildiğinde çoğunluğunun sınıf ya da okul öncesi öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu sonucun olası sebebine yönelik çıkarımda bulunabilmek amacıyla Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bürosundan Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde eğitim öğretim yapmakta olan her türdeki devlet okullarının sayıları talep edilmiş (Konya İl Milli Eğitim Müd.-İstatistik, Kişisel İletişim, Haziran 19, 2017) okul sayılarına ilişkin edinilen bilgi tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo–22: Karatay, Meram, Selçuklu İlçelerindeki Okul Türleri ve Sayıları

	Karatay (N)	Meram (N)	Selçuklu (N)
İlkokul	58	72	58
Ortaokul	26	38	34
İmam Hatip Ortaokulu	23	21	28
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	10	16
Anadolu İmam Hatip Lisesi	10	6	11
Anadolu Lisesi	4	6	10

Tablo 22'den de anlaşılacağı üzere örnekleme alınan okul türleri içinde her üç ilçede de en fazla sayıda bulunan okul türü ilkokuldur. Bu durum örnekleme belirleme esnasında çekilen kura sonucu ilkokulların kuradan sıklıkla çıkmasını açıklamaktadır. Ayrıca araştırmacının evrendeki bir ilkokulda yönetici olarak görev yapması geri dönüş sağlanan anket sayılarının ilkokullarda yüksek olmasına katkı sağlamıştır.

Bunların yanında, branş öğretmenlerinin okula yalnızca derslerinin bulunduğu saatlerde gelmelerinden dolayı, branş öğretmenlerinden veri toplamak araştırmacılar için ayrı bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıf ya da okul öncesi öğretmenleri ise görev yaptıkları devrenin çalışma saati boyunca ya da tam gün eğitim yapılan okullarda gün boyunca okulda bulunmak zorunda olduklarından, sınıf

ya da okul öncesi öğretmenlerinden toplanan verilerin yüzdeler dağılımı daha fazla olabilmektedir. Çalışılan okul türü değişkeni incelendiğinde de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokulda göre yapıyor olmaları bu sonucun sebeplerinden biri olabilir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görevleri incelendiğinde %92,4'lük bir kısmının öğretmen olarak görev yaptıkları görülmektedir. Bu durum hem araştırmanın yapıldığı okullarda onlarca öğretmen varken yalnızca bir okul müdürü ve birkaç müdür yardımcısı bulunmasından, hem de okul yöneticilerinin öğretmenleri ölçekleri doldurmaları konusunda teşvik etmelerine rağmen kendilerinin doldurmak istememeleri, buna ayırabilecek zamanlarının olmadığını ileri sürmeleri gibi nedenlerle ölçek doldurmaktan kaçınmalarından kaynaklanmaktadır.

Kaynak grubun mesleki kıdemine göre dağılımı incelendiğinde ise en büyük oran %30,3 ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bu sonuç, kaynak grubun yaşa göre dağılımı ile yakından ilintili olup Konya ili merkez ilçelerinde görev yapma fırsatını yakalamak ile mesleki kıdem arasında ilişki bulunduğunu, öğretmenlerin çoğunlukla uzun yıllar çevre ilçelerde ya da başka illerde görev yaptıktan sonra Konya il merkezinde görev yapma imkânı bulduklarını düşündürmektedir.

Kaynak grubun medeni duruma göre dağılımı incelendiğinde ise çoğunluğun evli bireylerden oluştuğu; çocuk sayısı incelendiğinde de en büyük payın iki çocuk sahibi olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Kaynak grubun aylık gelirine göre dağılımı incelendiğinde 4001–6000 TL arası gelire sahip öğretmenlerin yüzdeler payının %28,5 olduğu, 6001–8000 TL arası gelire sahip öğretmenlerin yüzdeler payının %28,9 olduğu, 8001 TL ve üzeri aylık geliri olanların yüzdeler payının ise %4,5 olduğu görülmektedir. Bu durumda, kaynak grubun çok büyük bir çoğunluğunun eşlerinin çalıştığı söylenebilir. Kaynak grubun çocuk sayısı ailenin aylık geliri ile birlikte değerlendirildiğinde her iki eşin de çalıştığı ailelerde çocuklara bakacak kimse, en büyük sorunlardan biri olarak görülebilir. Bu nedenle her iki eşin de çalışan bireyler olduğu ailelerde çocuk sayısının çoğu zaman ikiden fazla olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Mezun olunan lise türü incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%52,9) genel liselerden mezun oldukları görülmektedir. Bu sonuç genel liselerin diğer lise türlerine kıyasla kontenjanları gereği daha fazla sayıda mezun vermesinden kaynaklanabilir. Öğretmenliğe başlama yaşı ele alındığında da kaynak grubun %64,8'lik kısmı 20–24 yaşları arasında öğretmenliğe başlamışlardır. Bu yaş aralığı yükseköğretimden mezun olunan ilk yıllara denk gelmektedir. Bu verilere dayanarak kaynak grubun birçoğunun mezuniyet sonrası hemen ya da kısa bir süre sonra göreve başlama imkânı buldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlik öncesi iş deneyimine bakıldığında, kaynak grubun %59,6'lık kısmı öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu öğretmenliğe başlama yaşı ile ilişkili olup araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yükseköğretimden mezun olduktan hemen ya da kısa bir süre sonra göreve başladıkları çıkarımını desteklemektedir.

Kaynak grubun genel nitelikleri incelendikten sonra araştırma sorularının test edilmesi aşamasına gelinmiştir. Araştırma sorularının istatistiksel olarak irdelenmesinde parametrik ve/veya non-parametrik testlerden yararlanılabilir. Her ne kadar Knapp (1990, s. 122) gibi karşı çıkan yazarlar olsa da, parametrik testler non-parametrik testlere göre daha güçlü ve duyarlı sonuçlar verdiği (Carifio ve Perla, 2008, s. 1150; Pell, 2005, s. 970) için parametrik testlerin ön koşullarının sağlandığı durumlarda parametrik testlerden yararlanmaya özen gösterilmelidir.

Parametrik testlerin normallik, homojenlik ve örneklem ilişkisizliği ve bağımsızlığı gibi varsayımları vardır (Toy ve Tosunoğlu, 2007, s. 13; Pell, 2005, s. 970). Normallik, verilerin simetrik bir dağılım göstermesi, veri dağılımının çan eğrisine benzer şekilde dağılımın orta noktasına yaklaştıkça yoğunlaşması, kenarlara doğru ise azalması olarak ifade edilmektedir (Pallant, 2001, s. 54). Verilerin normalliği istatistik ya da grafik yöntemleri kullanılarak test edilebilir (Öztuna, Elhan ve Tüccar, 2006, s.172).

Öte yandan, verilerin tüm gruplarda aynı olması ise verilerin homojenliği olarak ifade edilir. Ayrıca parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesi için gruplarda yer alan birey sayılarının 30'un üzerinde olması beklenmektedir (Akt: Delice, 2010,

s. 1982; Gravetter, 2008, s. 165). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin istatistiksel olarak test edilmesinde kullanılan iki bileşen ise, çarpıklık ve basıklık sonuçlarıdır. Normal bir dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayısı 0'dır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 79) ancak +1 ile -1 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri de normal kabul edilmektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2017, s. 61; Hotelling ve Solomons, 1932, s. 141).

Kaynak grubun genel nitelikleri tablosunda (Bkz: Tablo-21) parametrik testlerin gerçekleştirilmesindeki ön koşullardan biri olan gruplarda yer alması gereken birey sayısını karşılamayan gruplar göze çarpmaktadır. Bu gruplarda yer alan birey sayılarının neden bu kadar az olduğu ya da parametrik testlerin gerçekleştirilmesini mümkün kılacak birey sayılarına neden ulaşamadığı hususu her grup için tek tek değerlendirilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde kaynak grubun öğretmenlik branşına ilişkin olarak 804 öğretmen içinden yalnızca 11 özel eğitim öğretmenine ulaşılabildiği görülmektedir. Bu durumda, ölçek geri dönüş oranları gözden geçirilmiş ve özel eğitim öğretmenlerinin ilkokullarda yer alan özel eğitim alt sınıflarında görev yapan öğretmenler oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenleri grubuna dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır.

Parametrik testlerin gerçekleştirilmesine olanak vermeyen bir diğer bağımsız değişken, çalışılan okul türüdür. Tablo 21 incelendiğinde ölçekte yer alan okul türleri içinde yer almayan okullarda görev yapan 14 öğretmen olduğu, rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan 26 öğretmen olduğu görülmektedir. Bu husus tez izleme komitesince değerlendirilmiş, çalışılan okul türü değişkenine göre ağırlıklı olarak dini eğitim veren imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulları ile diğer okulların karşılaştırılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Yine tablo 21 incelendiğinde, bulunulan okuldaki görev değişkenine göre ölçek sorularını yanıtlayan okul müdürü sayısının 804 birey içerisinde yalnızca 13 kişi ile sınırlı kalmasından dolayı parametrik testlerin gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Okul yöneticilerinden veri toplanan araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin araştırmacıların anketlerini doldurmaya zaman

ayırmadıklarından okul yöneticilerinden toplanan anket sayılarının çok düşük olduğu ya da okul yöneticilerinin öğretmenlerden ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmadıkları görülecektir. Bu nedenle, bulunulan okuldaki görevine göre okul müdürü ve müdür yardımcısı değişkenlerinin okul idarecisi olarak birleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Benzer sorunlar, ankete katılan boşanmış öğretmen sayısının yalnızca 23 kişi (Bkz: Tablo 21) ile sınırlı kalması nedeniyle, medeni durum değişkeni için de geçerlidir. Bu durum ilk olarak öğretmenler arasındaki boşanma oranın düşük olabileceğini düşündürse de 23/11/2006 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Nüfus Hizmetleri Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmeliğin 138. maddesinin 1. fıkrasının “c” bendi uyarınca “ilgililerin talebi halinde aile kütüklerinde kişinin medeni halini belirten dul, boşanmış, evliliği feshedildi ya da evliliği iptal edildi ibareleri yerine 'Bekâr' kelimesi yazılabilmesi” (Nüfus Hizmetleri Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik, 2006: madde 138) sonucu, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin nüfus cüzdanındaki medeni hali alanına boşanmış ya da dul yerine, bekâr yazılmasını tercih etmiş ve ölçeklerin ilgili bölümlerine de bu şekilde işaretleme yapmış olabilme ihtimalinden kaynaklanabileceğini akla getirmektedir. Bu nedenlerle araştırma değişkenlerinden olan boşanmış seçeneğinin bekâr seçeneği ile birleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Mezun olunan lise değişkeni incelendiğinde ise araştırmaya katılan bireylerden yalnızca beş tanesinin fen lisesi mezunu oldukları görülmektedir (Bkz: Tablo 21). Bu nedenle tez izleme komitesi üyelerinin kararı doğrultusunda, mezun olunan lise değişkeninin dini eğitim veren (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu, mesleki eğitim veren (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu ve diğer liselerden mezun öğretmenler şeklinde gruplandırılması kararlaştırılmıştır.

Ailenin aylık geliri değişkenine bakıldığında, her ne kadar parametrik testlerin gerçekleştirilmesi için gerekli örneklem büyüklüğü için yeterli olsa da; 8001 TL ve üzeri aylık gelire sahip bireylerin sayısının yalnızca 36 kişi (Bkz: Tablo 21) ile sınırlı kalmış olması nedeniyle 8001 TL ve üzeri ailenin aylık geliri değişkeni 6001–8000 TL arası değişkenine dâhil edilmiş ve 6001 TL ve üzeri olarak güncellenmiştir.

Öğretmenliğe başlama yaşı değişkeninde de parametrik testlerin gerçekleştirilmesi için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşamadığı görülmektedir. Kaynak grubun genel nitelikleri incelendiğinde, öğretmenliğe başlama yaşı 30–34 arası olan öğretmen sayısının 28, öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmen sayısının ise yalnızca 11 kişi ile sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Bkz: Tablo 21). Mevcut eğitim sistemimizde bir öğrencinin herhangi bir lisans programından, sınıf atlatma ya da hazırlık sınıfı okuma gibi hususlara göre, 20–24 yaşları arasında mezun olabileceği söylenebilir. Ülkemizde kamuya öğretmen alımları ise 18 Mart 2002 tarih ve 2002/3975 sayılı bakanlar kurulu kararına istinaden çıkarılan yönetmelik ile 2002 yılında uygulamaya koyulan Kamu Personeli Seçme Sınavı ile gerçekleştirilmektedir (Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik, 2002: madde 2). Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden lisans programlarından mezun olan öğretmen adayları, kamu personeli seçme sınavından yeterli puan alamama ya da öğretmenlik öncesi çeşitli iş deneyimleri yaşama gibi nedenlerle mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğine daha ileri yaşlarda başlamaktadırlar.

Kaynak gurubun genel nitelikleri tablosu (Bkz: Tablo 21) değerlendirildiğinde bu gibi durumların az olduğu ya da ilerleyen yaşlarla birlikte öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavlarına hazırlanmayı bırakıp başka mesleklere yöneldikleri düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenliğe başlama yaşı değişkeni için yaş aralıklarının 20–24 ve 25 ve üzeri olacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve bu doğrultuda istatistiksel işlemlerin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Öğretmenlik öncesi iş deneyimi (Bkz: Tablo 21) ele alındığında ise yine başka kamu alanında çalışan öğretmenler ile kendi iş yerini çalıştıran öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlik öncesi iş deneyimi olan ve olmayan bireyler arasındaki farkın irdelenmesi kararlaştırılmıştır. Yukarıda belirtilen güncellemeler ışığında kaynak grubun genel nitelikleri tablosu, değişkenlerde yapılan değişiklikleri içerecek biçimde yeniden hazırlanmış ve tablo 23'te verilmiştir.

Tablo-23: Yeniden Düzenlenen Kaynak Grubun Genel Nitelikleri

Demografik Değişkenler	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	~%
Cinsiyet		
Kadın	420	52,2
Erkek	384	47,8
Toplam	804	100
Yaş Aralığı		
20-30	111	13,8
31-40	285	35,4
41-50	313	39,0
51 ve Üzeri	95	11,8
Toplam	804	100
Öğretmenlik Branşı		
İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	6,8
Yabancı Dil	61	7,6
Kültür Dersleri	222	27,6
Beceri Dersleri	84	10,4
Sınıf, Okul Öncesi ya da Özel Eğitim	382	47,6
Toplam	804	100
Çalışılan Okul Türü		
Diğer Tüm Okullar	654	81,3
Anadolu İHL ya da İHO	150	18,7
Toplam	804	100
Bulunulan Okuldaki Görev		
Okul İdarecisi	61	7,6
Öğretmen	743	92,4
Toplam	804	100
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	107	13,3
6-10 yıl	97	12,1
11-15 yıl	146	18,2
16-20 yıl	210	26,1
21 Yıl ve üzeri	244	30,3
Toplam	804	100
Medeni Durum		
Evli	687	85,4
Bekâr	117	14,6
Toplam	804	100
Çocuk Sayısı		
Çocuğu yok	154	19,2
1 çocuk sahibi	140	17,4
2 çocuk sahibi	348	43,3
3 ya da daha fazla çocuk sahibi	162	20,1
Toplam	804	100

Mezun Olunan Lise Türü		
(Anadolu) İmam Hatip Lisesi	97	12,1
(Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi	92	11,4
Diğer	615	76,5
Toplam	804	100
Ailenin Aylık Geliri		
3000–4000 TL arası	307	38,2
4001–6000 TL arası	229	28,5
6001 ve üzeri	268	33,3
Toplam	804	100
Öğretmenliğe Başlama Yaşı		
20–24	521	64,8
25 ve üzeri	283	35,2
Toplam	804	100
Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi		
Öğretmenlik öncesi iş deneyimim oldu	325	40,4
Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	59,6
Toplam	804	100

Normal dağılım kriterlerini karşılamayan araştırma grupları için gruplar yeniden düzenlenmiş ve grup verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği her bir bağımsız değişken için ölçek toplam puanları üzerinden hesaplanarak Ek-E ve Ek-F’de verilmiştir.

Birçok yazar istatistiksel çıkarımların, önkoşulların sağlandığı durumlarda geçerli olduğuna vurgu yapmaktadır (Akt: Pell, 2005, s. 970) çünkü yanlış istatistik tekniğinin kullanılması, araştırmacının araştırmasının sonucu hakkında yanlış çıkarımda bulunması ihtimalini artıracaktır (Jamieson, 2004, s. 1217). Ayrıca bilindiği üzere, parametrik testlerin önkoşullarının herhangi birinin karşılanmadığı durumlarda diğer önkoşulların karşılanıp karşılanmadığının araştırılması gerekmez; bunun yerine non-parametrik testlerden yararlanılır.

Ek-E ve Ek-F’de aktarılan verilerden anlaşıldığı üzere dindarlık ve hoşgörü ölçeklerinde parametrik testlerin gerçekleştirilmesine ön koşul sağlayan bazı kriterleri karşılamayan grupların birleştirilmesi neticesinde gerçekleştirilen normallik analizlerinde, verilerin her iki ölçekte de normal dağılım göstermediği; dolayısıyla parametrik testlerin gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı, araştırmaya non-parametrik testlerden yararlanılarak devam edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, grupların birleştirilmesinin verilerin normal dağılımına katkısı

olmadığının ortaya çıkması sebebiyle, araştırmaya veriler gruplandırılmadan devam edilecektir.

2.2. Kaynak Grubun Dindarlık Düzeyi

Dindarlık konusunu irdeleyen araştırma sonuçları, araştırmanın gerçekleştirildiği örneklemin özellikleri başta olmak üzere, nitel araştırmalarda araştırmacının mülakat esnasındaki tutum ve söylemlerinden mizacına ve giyim tarzına, nicel araştırmalarda ise ölçme aracının uygulanma şekline ve zamanına göre farklılık gösterebilmektedir. Din, dini inanç ve uygulamalar hakkında hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılmak üzere veri toplamak araştırmacılar için oldukça zor bir süreç olmakta, bu tür veriler kamu görevlilerinden toplanılmak istenildiğinde bu zorluk katlanarak artmaktadır.

Tüm bu yorucu ve yıpratıcı süreçlere rağmen kaynak gruptan elde edilen verilerden yola çıkarak kaynak grubun dindarlık ölçeğinin iç güdümlü dindarlık, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarındaki dindarlık düzeyini ve kaynak grubun genel olarak dindarlık düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri tablo 24’te verilmiştir.

Tablo–24: Kaynak Grubun Dindarlık Düzeyine İlişkin N, \bar{X} ve S Değerleri

KAYNAK GRUBUN DİNDARLIK DÜZEYİ			ALT BOYUTLARA GÖRE KAYNAK GRUBUN DİNDARLIK DÜZEYİ					
			İç Güdümlü Dindarlık		Dış Güdümlü Dindarlık		Tecrübe	
N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
804	4,21	8,21	4,33	4,22	4,04	3,80	4,26	1,80

Aralık katsayısına bağlı olarak gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde tablo 24’te yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde kaynak grubun dindarlık düzeyi çok yüksektir. Kaynak grubun dindarlık düzeyi, dindarlık ölçeğinin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde ise iç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksektir.

2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Yapılan incelemeler sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar başta olmak üzere hem yurt içinde hem de yurt dışında gerçekleştirilen neredeyse tüm

araştırmalarda cinsiyetin bir bağımsız değişken olarak incelenmeye değer bulunduğunu, araştırmaların bağımlı değişkenlerindeki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaların irdelendiğini göstermektedir. Araştırmamızda da cinsiyet bir değişken olarak incelenmeye değer bulunmuş araştırmanın bağımlı değişkeni olan dindarlık üzerindeki farklılaşmalar incelenmiştir. Bu amaçla cinsiyet değişkenine göre kaynak grubun dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo–25: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Cinsiyet	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Kadın	420	4,18	8,31	420	4,28	4,19	420	3,00	3,52	420	4,23	1,86
Erkek	384	4,26	8,04	384	4,38	4,21	384	4,08	4,07	384	4,28	1,73

Tablo 25'te, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin dindarlık ölçeğinin bütününden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, erkek öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Ölçeğin alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin dindarlık düzeyi iç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda orta düzeydedir. Erkek öğretmenlerin dindarlık düzeyi iç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda yüksektir.

Kaynak grubun dindarlık düzeyine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi için Mann Whitney U testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo–26: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dindarlık	Kadın	420	383,63	161126,00	72716,00	,01
	Erkek	384	423,14	162484,00		
İç GÜdümlü Dindarlık	Kadın	420	379,27	159294,00	70884,00	,00
	Erkek	384	427,91	164316,00		
Dış GÜdümlü Dindarlık	Kadın	420	384,88	161651,50	73241,50	,02
	Erkek	384	421,77	161958,50		
Tecrübe	Kadın	420	395,95	166299,50	77889,50	,39
	Erkek	384	409,66	157310,50		

Tablo 26’da dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Tecrübe alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Dindarlık değişkenini irdeleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çok çeşitli sonuçlar ile karşılaşmaktadır. Bu araştırmalar içinde kadınlar ve erkekler arasında dindarlık ölçeklerinden elde edilen toplam dindarlık puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadığı sonucuna (Ayten 2004, s. 84; Özkan, 2016, s. 73; Çurum, 2015, s. 46; Nalbant, 2010, s. 74; Atalay, 2005, s. 186; Hülür ve Kalender, 2003, s. 258; Karşlı, 2011, s. 180; Yılmaz, 2018, s. 50; Çapcıoğlu, 2008, s.119; Sönmez, 2012, s. 243; Şahin, 1999, s. 104; Altun, 2015, s. 67; Yapıcı, 2006, s. 85–86) ulaşan araştırmacı sayısı azımsanmayacak kadar fazladır.

Ancak literatür incelendiğinde, dindarlık konusunda yapılan araştırmalar genellikle tüm kültür ve dinlerde kadınların dindarlık düzeyinin erkeklerden yüksek

olduğu, yani kadınların erkeklerden daha dindar oldukları sonucunda yoğunlaşmaktadır (Miller ve Stark, 2002, s. 1402; Maltby ve Day, 2004, s. 1280; Weeden ve Kurzban, 2013, s. 441; Collett ve Lizardo, 2009, s. 213; Roth ve Kroll, 2007, s. 205; de Vaus ve McAllister, 1987, s. 472; Miller ve Hoffmann, 1995, s. 63; Ayten, 2009, s. 119; Gürsu, 2011, s. 170; Bengston, Silverstein, Putney ve Harris, 2015, s. 368; Stolzenberg, Blair-Loy ve Waite, 1995, s. 97; Küçükalp, 2004, s. 64; Ceviz, 2009, s. 54; Dağlı, 2010, s.116; Hasankahyaoğlu, 2008, s. 53-54).

Bu sonuç hem ev hanımları hem de çalışan kadınlar için ailede çocuk yetiştirme konusunda daha fazla yük ve sorumluluğa sahip olmaları ve çocuklar için birinci derece rol model olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Akt: Miller ve Stark, 2002, s. 1402; Akt: Miller ve Hoffmann, 1995, s. 64; Sullins, 2006, s. 839; Suziedelis ve Potvin, 1981, s. 38-39). Annenin çeşitli ibadetleri yerine getirdiğini gören çocuk ise zamanla bu davranışları içselleştirmektedir (Nelsen ve Nelsen, 1975, s. 62; Kayıklık, 2014, s. 96; Peker, 2003, s. 76).

Ayrıca kadınların dindarlık düzeylerinin erkeklerin dindarlık düzeyinden yüksek olması sonucu, genel olarak kadınların erkeklere oranlara iş hayatında daha az yer almaları, bu nedenle dini faaliyetlere çok daha fazla zaman ayrılabilmesi ile de açıklanmaktadır. Nitekim deVaus ve McAllister (1987) yaptıkları araştırmada ev hanımlarının çalışan kadınlardan daha dindar olduklarını fakat çalışan kadınlar ve erkekler arasında dindarlık düzeyinin farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu sonucu da çalışan kadınların ve erkeklerin dini faaliyet ve etkinliklere ayırabilecekleri zamanın birbirine yakın olması ile ilişkilendirmişlerdir (s. 480).

Kadınların dindarlık düzeyinin erkeklerden yüksek olması sonucuna getirilen bir başka açıklama da risk eğilimleri yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre erkekler risk almaya eğilimli bireylerdir. Dindarlık düzeyinin düşüklüğünün sonucu ise ilahi ceza riskini almaktır. Dolayısıyla dini görev ve sorumluklarını aksatan birey, dinin öngördüğü ceza riskini de göze almıştır (Miller ve Stark, 2002, s. 1400). Diğer bir yaklaşım ise toplumun kadınlara oranla erkeklere dindarlık konusunda daha müsamahakâr davrandığı, bu nedenle de kadınların, toplumun ahlaklı iyi kadın algısına daha uygun bir yaşam sürdürmeye çalışmaları düşüncesidir (Nelsen ve Potvin, 1981, s. 271).

Ayrıca, özellikle Hıristiyan toplumlarda yapılan araştırmalarda kadınların dindarlık düzeyinin çoğunlukla yüksek bulunmasının nedenlerinden biri, kutsal mekânlarda kadın ve erkeklerin birlikte ibadet edebilmeleri de olabilir. Ancak İslam'da kutsal mekânlarda kadın ve erkekler birlikte ibadet edemediklerinden ya da cemaatle gerçekleştirilen ibadetlere çoğunlukla yalnızca erkeklerin iştirak edebilmesi, bazı araştırmalarda erkeklerin dindarlık düzeyinin kadınlarınkinden yüksek çıkmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Her ne kadar kadınların dindarlık düzeyinin erkeklerin dindarlık düzeyinden fazla olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma sonuçları ile sıklıkla karşılaşılsa da bu sonuç her zaman geçerli değildir. Literatürde çeşitli kaynak gruplarda erkeklerin dindarlık düzeyinin kadınların dindarlık düzeyinden yüksek olduğunu belirleyen araştırmalarla da karşılaşılmaktadır (Feltey ve Poloma, 1991, s. 191; Sullins, 2006, s. 874; Yakut, 2016, s. 111; Mehmedoğlu, 2004, s. 133; Sevindik, 2015, s.76; Karaca, 2000, s. 299; M. Kaya, 1998, s. 116).

Bazı araştırmacılar ise dindarlık konusunda çeşitli alt boyutlarda farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Örneğin, Atalay (2005) ilköğretim ve liselerde dindarlığı araştırdığı çalışmasında toplam dindarlık puanı açısından erkeler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemişken, dindarlık ölçeğinin tecrübe alt boyutunda kız ya da erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur (s. 157). Köktaş (1993) ise cinsiyet değişkenine göre dini tecrübenin erkekler lehine istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (s. 129-130).

Koç 2008 ve 2010 yıllarında gerçekleştirdiği iki farklı çalışmada da erkeklerin iç güdümlü dindarlık düzeyinin kadınların iç güdümlü dindarlık düzeyinden yüksek olduğunu ancak dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise kadınlar ve erkekler arasında fark bulunmadığını belirlemiştir (2008, s. 126; 2010, s. 226–227). Kızılgöçer (2011) ise kadınlar ve erkekler arasında toplam dindarlık düzeyinin istatistiksel olarak farklılaşmadığını ancak iç güdümlü dindarlık alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulunduğunu belirlemiştir (s. 170). Tokur (2011) dindarlığın çeşitli alt boyutlarında çeşitli farklar belirlemişken kadın ve erkek bireyler arasında dindarlık ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ve içsel dini motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığını belirlemiştir (s. 151). Elmas (2017) ise

dindarlık ölçeğinin çeşitli alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre çeşitli farklar belirlemişken; dindarlık ölçeğinin bütününde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 177).

Araştırmamız bulguları iç güdümlü dindarlık, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutları açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde, erkeklerin kadınlara oranla hem dini daha fazla içselleştirdikleri hem de dini, kendileri için bir araç olarak gördükleri düşünülebilir. Buradan hareketle de dinin, erkekleri kadınlardan daha fazla meşgul ettiği söylenebilir. Tecrübe alt boyutu için ise kadın ve erkeklerin bulguları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durumda dini faaliyetlerin yerine getirilmesi açısından kadın ve erkeklerin yaşadıkları duyguların farklılaşmadığı ifade edilebilir.

2.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Yaşın dindarlık da dâhil olmak üzere yaşamdaki birçok hususta birey üzerindeki etki ve sonuçlarını yadsımak neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle, sosyal bilimlerde başta olmak üzere tüm bilim dallarında gerçekleştirilen birçok araştırmada yaş, bir değişken olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da yaşın dindarlık üzerinde etkili olabileceği düşünülmüş be nedenle araştırmamızın bağımsız değişkenlerinden biri olarak ele alınmıştır. Kaynak grubun yaş değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo-27: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Yaş	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
20-30	111	4,18	7,05	111	4,31	3,75	111	3,99	3,20	111	4,21	1,42
31-40	285	4,20	7,85	285	4,29	3,99	285	4,07	3,62	285	4,23	1,77
41-50	313	4,23	8,85	313	4,36	4,48	313	4,03	4,15	313	4,28	1,96
51 ve üz.	95	4,24	8,38	95	4,39	4,47	95	4,01	3,75	95	4,32	1,75

Tablo 27’ye göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) dikkate alınarak değerlendirildiğinde dindarlık ölçeğinin bütününde ve tecrübe alt boyutunda 20-30 yaş ve 31-40 yaş

aralığında bulunan öğretmenlerin dindarlık düzeyi yüksek; 41–50 ve 51 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin dindarlık düzeyi çok yüksektir. İç güdümlü dindarlık alt boyutunda tüm yaş gruplarının dindarlık düzeyi çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin çalışma non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo–28: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	20–30	111	375,31	3	3,63	,30
	31–40	285	392,52			
	41–50	313	416,02			
	51 ve üz.	95	419,67			
İç Güdümlü Dindarlık	20–30	111	381,84	3	7,57	,05
	31–40	285	379,45			
	41–50	313	420,97			
	51 ve üz.	95	434,92			
Dış Güdümlü Dindarlık	20–30	111	375,69	3	2,47	,47
	31–40	285	411,29			
	41–50	313	408,40			
	51 ve üz.	95	388,00			
Tecrübe	20–30	111	370,24	3	5,45	,14
	31–40	285	390,28			
	41–50	313	418,22			
	51 ve üz.	95	425,07			

Tablo 28’de yer alan veriler incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin hem dindarlık ölçeğinin bütününde hem de tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Dindarlık konusunda hem yurt içinde hem de yurt dışında çeşitli örneklem grupları ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, büyük oranda yaş ile dindarlığın doğru orantılı olduğu, yaş ilerledikçe çeşitli dindarlık ölçeklerinden elde edilen sonuçlara göre dindarlık düzeyinin arttığı sonucu ile sıklıkla karşılaşılmaktadır (Akt: Miller ve Hoffmann, 1995, s. 65; M. Koç, 2008, s. 126-127; Aydemir, 2008, s. 48; Sevindik, 2015, s. 78; Weeden ve Kurzban, 2013, s. 441; Karanlı, 2011, s. 179; Kızılgöç, 2011, s. 164; Tokur, 2011, s. 133; Feltey ve Poloma, 1991, s. 187; Akt:

Bengston vd., 2015, s. 364; Yoğurtcu, 2009, s. 56; Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996, s. 48; Hökelekli, 2003, s. 283; Hülür ve Kalender, 2003, s. 261; Taş, 2002, s. 126).

Bu sonuç, bireyin yaşının ilerlemesi ile birlikte mücadele etmekte olduğu hastalıkların artması neticesinde ölümün yaklaştığı korkusuna kapılması ve dine yönelmesi (Karlı, 2011, s. 179; Akt: Miller ve Hoffmann, 1995, s. 65; Acar vd., 1996, s. 48; Kayıklık, 2014, s. 103-104), ya da emeklilikle birlikte bireyin dünya işlerinden sıyrılarak dini faaliyetlere daha fazla zaman ayırabilmesi (Küp, 2006, s. 28) şeklinde yorumlanabilmektedir.

Ayrıca yaşın ilerlemesi ile birlikte toplumun, bireylerden daha dindar bir hayat sürdürmelerini beklemesi neticesinde de bireylerin ileri yaşlarda daha dindar bir görünüm sergiledikleri düşünülebilir. Ezan okunduğu sırada ebeveynler arasında dedesinin evde olup olmadığı konusundaki diyaloga “Anne, ezan okunuyor. Her yaşlı camiye gider ya!” şeklinde yanıt veren oğlumun cevabı da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Hökelekli (2003) ise yaşın artmasıyla birlikte dindarlık düzeyinde gözlenen artışın bireyin evlenip yuva kurmasıyla birlikte çocuklarına rol model olma ve anne babanın bireye yüklediği sorumluluk duygusunun bir sonucu olduğunu, ayrıca yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyin psikolojik yapısında meydana gelen değişimlerin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu yorumunu yapmaktadır (s. 283).

Dindarlık ve yaş arasında doğru orantı belirleyen araştırmacıların aksine, Dağlı (2010, s. 120) ve Altun (2015, s. 71-72) dindarlık ile yaş değişkenleri arasında ters orantı bulunduğunu belirleyen araştırmacılarıdır. Başka bir deyişle bireylerin yaşı ilerledikçe dindarlık düzeylerinde düşüş olduğu ifade edilmektedir. Mehmedoğlu (2004) ise kişilik ve din ilişkisini araştırdığı çalışmasında dindarlık ölçeğinin tecrübe alt boyutunda çeşitli yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlemiştir (s. 138).

Tüm bu araştırmaların yanında, literatürde sonuçları açısından araştırmamızla örtüşen araştırma sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Yakut (2016, s. 117) ve Çakır (2015, s. 71–72) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın çeşitli yaş

aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu bu iki araştırma, örneklem grubun özelliklerinin araştırmamızla benzeşmesi açısından son derece önemlidir.

Çurum (2015, s. 47), Özkan (2016, s. 71), Ceviz (2009, s. 57), Şahin (1999, s. 109), Soyak (2013, s. 41–42) ve Şengül (2007, s.134) de benzer şekilde çeşitli örneklem gruplarında dindarlık düzeyinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan araştırma sonuçları açısından benzer olan fakat dar bir yaş aralığı üzerinde araştırmalarını gerçekleştiren Küçükalp (2004, s. 65), Hasankahyaoğlu (2008, s. 53), Atalay (2005, s. 186), Gürsu (2011, s. 168–169), Ayten (2004, s. 87), Nalbant (2010, s. 75) ve Çapar (2008, s. 93) da araştırma bulgularında dindarlığın yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmacılarıdır.

Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı fark düzeyine ulaşmadığı görülse de yaş değişkenine göre bireylerin dindarlık ölçeğinin iç güdümlü dindarlık alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının, yaş ile paralel olarak artış gösterdiği ve istatistiksel fark düzeyine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıda zikredilen araştırmalardan, araştırmamız sonuçlarıyla yaş değişkeni bakımından paralellik gösteren bazı araştırmalarda yaş aralığının oldukça dar olmasının, araştırma sonuçlarını etkileyerek elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmasına etki ettiği düşünülebilir. Ancak Çakır (2015) ve Yakut'un (2016) yaptıkları araştırmalarda örneklem grubun yaş aralığı oldukça geniştir ve her iki araştırma da öğretmenlerden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir.

Bu bakımdan bu araştırmaların sonuçları, araştırmamız için dikkat çekicidir. İlk bakışta, bu sonucun kaynak grubun eğitim düzeyi ile ilintili olabileceği akla gelmektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin hemen hepsinin en az lisans mezunu oldukları gerekçesi ile öğrenim durumu bir değişken olarak incelenmeye değer bulunmamıştır. Bu bulgulardan hareketle “İnsan yedisinde neyse, yetmişinde de odur.” atasözünde olduğu gibi öğretmenlerin belirli bir eğitim düzeyi, yetiştirme tarzı ve kültür birikimi gereği farklı yaş aralıklarında farklı tutumlar sergilemedikleri,

farklı yaş aralıklarında benzer tutum ve davranışlara sahip oldukları ve yaşadıkları dini duygu ve tutumların farklılaşmadığı değerlendirilebilir.

2.2.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Bireyin yaşamında ailesinin yanında en önemli rol modellerden birinin de öğretmeni olduğunun hemen herkes tarafından kabul edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenler hem öğrencilerine hem de toplumunun diğer tüm bireylerine çeşitli karakter ve kişilik özellikleri ile rol model olmalarının yanında, dini yaşayış ve uygulamaları ile de rol model olabilmektedirler. Öğretmenlerin dini tutum, davranış ve söylemleri üzerinde ise almış oldukları eğitimin, dolayısıyla branşlarının etkisi olabileceği, hayata ve olaylara, almış oldukları eğitim penceresinden bakacakları değerlendirilmektedir. Bu bağlamda kaynak grubun branş değişkenine göre dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo-29: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Branş	Dindarlık			İç Gündümlü Dindarlık			Dış Gündümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
İHL Meslek Der. veya Din Kült. Öğ.	55	4,44	7,56	55	4,57	3,66	55	4,30	3,57	55	4,39	1,90
Yabancı Dil Öğ.	61	4,14	8,15	61	4,28	4,14	61	3,95	3,54	61	4,14	1,91
Kültür Dersleri Öğ.	222	4,20	7,99	222	4,30	4,11	222	4,03	3,77	222	4,26	1,69
Beceri Dersleri Öğ.	84	4,25	6,70	84	4,38	3,51	84	4,09	3,76	84	4,23	1,83
Okul Önc./Sınıf Öğ.	371	4,20	8,60	371	4,32	4,43	371	4,02	3,83	371	4,26	1,82
Özel Eğitim Öğ.	11	4,00	8,23	11	4,09	4,54	11	3,80	4,42	11	4,15	1,96

Kaynak grubun branş değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine (Bkz: Tablo 20) göre değerlendirildiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde İHL meslek dersleri veya din kültürü branşı ile beceri dersleri branşlarını okutan öğretmenlerin dindarlık düzeyi çok yüksek; diğer branşları okutan öğretmenlerin dindarlık düzeyi ise yüksektir.

İç gündümlü dindarlık alt boyutunda özel eğitim öğretmenlerinin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer branşları okutan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir. Dış gündümlü dindarlık alt boyutunda ise İHL meslek dersleri veya din kültürü branşlarında görev yapan

öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, diğer tüm branşlarda görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Tecrübe alt boyutunda ise yabancı dil ve özel eğitim branşlarını okutan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer branşları okutan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo-30: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branşlar	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	İHL Meslek Dersleri/Din Kültürü	55	519,01	5	18,85	,00
	Yabancı Dil	61	359,94			
	Kültür Dersleri	222	394,57			
	Beceri Dersleri	84	409,18			
	Sınıf veya Okul Öncesi	371	398,74			
	Özel Eğitim	11	291,59			
İç Güdümlü Dindarlık	İHL Meslek Dersleri/Din Kültürü	55	517,07	5	17,90	,00
	Yabancı Dil	61	373,40			
	Kültür Dersleri	222	387,72			
	Beceri Dersleri	84	412,75			
	Sınıf veya Okul Öncesi	371	399,98			
	Özel Eğitim	11	296,14			
Dış Güdümlü Dindarlık	İHL Meslek Dersleri/Din Kültürü	55	502,11	5	14,12	,01
	Yabancı Dil	61	364,16			
	Kültür Dersleri	222	398,88			
	Beceri Dersleri	84	420,00			
	Sınıf veya Okul Öncesi	371	394,60			
	Özel Eğitim	11	323,14			
Tecrübe	İHL Meslek Dersleri/Din Kültürü	55	463,45	5	6,82	,23
	Yabancı Dil	61	358,91			
	Kültür Dersleri	222	402,38			
	Beceri Dersleri	84	389,79			
	Sınıf veya Okul Öncesi	371	404,81			
	Özel Eğitim	11	361,00			

Tablo 30’daki veriler incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek dindarlık puanına sahip grubun ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında İHL meslek dersleri veya din kültürü öğretmenleri olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, branş gereği İHL meslek dersleri veya din kültürü ve ahlak bilgisi dersini okutan öğretmenlerden çıkması öngörülen bir sonuçtur. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo-31: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Branşlar	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Dindarlık	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	5,19	0,00	Yabancı Dil
		4,19	0,00	Kültür Dersleri
		4,12	0,00	Sınıf veya Okul Öncesi
İç Güdümlü Dindarlık	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	2,37	0,02	Yabancı Dil
		2,16	0,00	Kültür Dersleri
		2,04	0,00	Sınıf veya Okul Öncesi
Dış Güdümlü Dindarlık	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	2,08	0,03	Yabancı Dil
		1,64	0,04	Kültür Dersleri
		1,68	0,02	Sınıf veya Okul Öncesi

Branş değişkenine göre aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Tamhane's T2 testi sonucunda dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık alt boyutlarında İHL meslek dersleri veya din kültürü öğretmenlerinin dindarlık düzeyinin yabancı dil, kültür dersleri ve sınıf veya okul öncesi öğretmenlerinden İHL meslek dersleri veya din kültürü öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Bu sonuç aynı değişkenleri inceleyen benzer araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Arslan (2006) yaptığı çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin dindarlık ölçeğinin çeşitli alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının diğer branş öğretmenlerinin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasından din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur (s. 66). Benzer şekilde Çakır (2015) da yaptığı çalışmada branş değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini belirlemiştir (s. 79). Yapıcı (2006) ise farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin dinin etkisini hissetme düzeylerini çalıştığı çalışmada, ilahiyat

fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler arasında, ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemiştir; bu sonucu ilahiyat fakültesi öğrencilerinin yüksek düzeyde dini eğitim almaları ile ilişkilendirmiştir (88–89).

Öte yandan Yakut (2016) ise araştırmasında öğretmenleri branş değişkenine göre anaokulu öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak üç kategoriye ayırmış ve sonuç olarak, branş değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 133).

Her türlü eğitim seviyesinde öğrenciler için en önemli rol modelin öğretmen olduğu söylenebilir. Araştırmamızda ortaya çıkan İHL meslek dersleri veya din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı fark, bu dersleri okutan öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla dini eğitim almış olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında, bu dersleri okutan öğretmenlerin, branşlarının bir gereği olarak dini içerikli kitap ve dini içerikli çeşitli diğer yayınları takip edebilme olasılığı da bu sonucun çıkmasında etkili olabilir.

Ayrıca dini eğilimi daha fazla olan ailelerin çocuklarının İHL meslek dersleri veya din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmayı tercih etmiş olabilecekleri ya da İHL meslek dersleri veya din kültürü derslerini okutan öğretmenlerin dini eğilimlerinin fazla olması nedeniyle öğretmenlik alanları içerisinde bu alanları tercih etmiş olabilecekleri ihtimali de bu sonucun gerekçelerinden biri sayılabilir.

Öte yandan fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi pozitif bilimleri okutan öğretmenlerin hayata da pozitif bilimler çerçevesinden bakacakları, olayları çoğunlukla pozitif bilimler penceresinden değerlendirmeye çalışacakları düşünülebilir. Yabancı dil öğretmenlerinin ise ilgili dilin ana dil olarak konuşulduğu toplumun kültüründen tamamen sıyrılmalarının zor olabileceği, bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin de öğretmeni oldukları yabancı dilin kültüründen istemsiz bile olsa etkilenebilecekleri söylenebilir.

Tüm bu unsurlar birlikte değerlendirildiğinde İHL meslek dersleri veya din kültürü ve ahlak bilgisi dersini okutan öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin diğer

bazı branşları okutan öğretmenlerden İHL meslek dersleri veya din kültürü ve ahlak bilgisi dersini okutan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşması daha anlaşılır hale gelecektir.

2.2.4. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Bireylerin içinde buldukları örgüt kültürünün tesiri altında kalabilecekleri düşünüldüğünde örnekleme alınan çeşitli okul türlerinde çalışan öğretmenlerin dindarlık düzeylerinde okul kültürünün etkisiyle farklılaşmalar beklenebilir. Bunun yanında Türkiye'nin çeşitli illerinde ya da farklı coğrafi bölgelerinde yer alan aynı okul türünde görev yapan öğretmenlerin dindarlık düzeyinde de ilin ya da coğrafi bölgenin yapısından kaynaklanan farklılaşmalar ortaya çıkabilir. Bu gerekçe ile araştırmaya dâhil edilen çalışılan okul türü değişkenine göre kaynak grubun dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo-32: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Okul Türü	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
İlkokul	409	4,19	8,55	409	4,31	4,37	409	4,01	3,87	409	4,25	1,80
Ortaokul	95	4,22	7,74	95	4,34	3,61	95	4,02	4,15	95	4,28	1,56
Anadolu Lisesi	65	4,21	7,87	65	4,36	4,08	65	4,02	3,49	65	4,21	1,81
Mesleki ve Tek. Anadolu Lis.	45	4,23	7,81	45	4,30	4,82	45	4,17	3,49	45	4,17	2,01
Anadolu İHL ya da İHO	150	4,28	7,93	150	4,40	3,99	150	4,11	3,65	150	4,30	1,93
Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	4,15	6,84	26	4,26	3,74	26	3,96	3,63	26	4,25	1,58
Diğer	14	4,17	9,58	14	4,20	5,4	14	4,07	3,39	14	4,31	1,73

Kaynak grubun çalışılan okul türü değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek; ilkokul, rehberlik ve araştırma merkezi ve diğer okullarda

görev yapan öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Kaynak grubun aritmetik ortalamaları iç güdümlü dindarlık alt boyutunda diğer seçeneği dışında kalan okul türlerinde çok yüksek, diğer seçeneğinde yüksektir. Dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise tüm okul türleri için yüksektir. Öte yandan tecrübe alt boyutunda mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksek, diğer tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Kaynak grubun görev yapmakta oldukları okul türü değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo-33: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	İlkokul	409	394,67	6	4,13	,65
	Ortaokul	95	396,91			
	Anadolu Lisesi	65	400,82			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	45	413,03			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	433,42			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	361,87			
	Diğer	14	387,36			
İç Gütümlü Dindarlık	İlkokul	409	397,03	6	4,58	,59
	Ortaokul	95	393,18			
	Anadolu Lisesi	65	412,27			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	45	398,09			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	432,51			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	354,94			
	Diğer	14	361,18			
Dış Gütümlü Dindarlık	İlkokul	409	392,04	6	4,88	,55
	Ortaokul	95	404,19			
	Anadolu Lisesi	65	387,81			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	45	448,18			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	427,09			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	376,33			
	Diğer	14	403,14			
Tecrübe	İlkokul	409	399,63	6	2,79	,83
	Ortaokul	95	403,29			
	Anadolu Lisesi	65	382,16			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	45	376,64			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	425,70			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	397,65			
	Diğer	14	418,79			

Tablo 33'te verilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre dindarlık ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarının hiçbirinde çalışılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir ($p>0,05$).

Bu sonuç, Yakut (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (s. 138). Bu değişken, bireyin içinde bulunduğu çevreden etkilenerek tutum veya davranışlarında ya da yaşam biçiminde değişiklikler olabileceği düşüncesi ile araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda imam hatip liselerinde ve imam hatip ortaokullarında fazlaca sayıda İHL meslek dersleri veya

din kültürü dersi okutan öğretmenlerin görev yapması neticesinde, diğer öğretmenlerin bu öğretmenlerden bireyleri arası etkileşimin bir sonucu olarak etkilenmeleri ve dindarlık düzeylerinin daha yüksek çıkması beklenebilir. Bunun yanında araştırmamızda yer alan diğer okul türlerine kıyasla dini eğitim konusunda ders yükünün daha fazla olduğu imam hatip liseleri ve imam hatip ortaokullarındaki eğitim-öğretim atmosferinin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin dindarlık düzeylerini etkileyebileceği düşünülebilir.

Bunların yanında, yoğun dini duygular yaşayan öğretmenlerin branşları itibarıyla okutabilecekleri ders olması durumunda imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulunda görev yapmak isteyebilecekleri de söylenebilir; çünkü bu kurumlara öğrencilerini gönderen velilerin de öğretmenlerin kendileri gibi yoğun dini duygular yaşayan bireyler olabilecekleri değerlendirilebilir. Bu durumda ise okul-öğretmen-veli diyalogunun daha kolay kurulabileceği ve daha sağlıklı iletişim sürdürülebileceği ifade edilebilir.

Ancak araştırmamız sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların dini tutum ve davranışları üzerinde etkili olmadığı; öğretmenlerin dini duygular ve düşüncelerinin çalıştıkları okul türünden etkilenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin araştırmada örnekleme alınan diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden farklı bir seçim yöntemiyle değil, atama puanı ya da hizmet puanı üstünlüğüne göre atanmalarının veya yer değiştirmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca günümüzde, bireyleri inançları gereği yargılamak veya onları inandıkları dinin gereklerini yerine getirmekten alıkoymaya yönelik girişimlerin yaşanmadığı da ifade edilebilir. Bu durum, ayrıca, yasalarla da güvence altına alınmıştır. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde yer alan düşünce, vicdan ve din özgürlüğü başlığı altında, Türkiye'nin de kabul ettiği, "Her şahıs düşünme, vicdan ve din hürriyetine sahiptir. Bu hak din veya kanaat değiştirme, hürriyetini ve alenen veya hususi tarzda ibadet ve âyin veya öğretimini yapmak suretiyle tek başına veya toplu olarak dinini veya kanaatini izhar eylemek hürriyetini tazammun eder." (İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi, 1954) şeklinde; anayasamızda ise

“Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14’ üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) şeklinde ifade edilerek güvence altına alınmıştır. Yukarıda ifade edilen yasal özgürlüklerin de öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin çalışılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmaması üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

2.2.5. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Bireyin mesleği ya da çalışma alanı, onun diğer sosyal yaşam alanlarını da etkileyebilir. Diğer bir ifadeyle, zaman zaman bireylerin sosyal ya da mesleki konumlarının bir sonucu olarak duygu, düşünce ve yaşantılarında farklılaşmalar meydana gelebilmektedir. Bu gerekçeyle araştırmaya dâhil edilen okuldaki görevi değişkenine göre kaynak grubun dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo-34: Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Okuldaki Görevi	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Okul Müdürü	13	4,26	8,03	13	4,45	3,82	13	3,96	5,18	13	4,38	1,72
Müdür Yard.	48	4,27	7,07	48	4,38	4,06	48	4,10	3,73	48	4,31	1,34
Öğretmen	743	4,21	8,28	743	4,33	4,23	743	4,04	3,78	743	4,25	1,83

Kaynak grubun okuldaki görevi değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, tüm grupların aritmetik ortalamaları dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında çok yüksek; dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksektir.

Kaynak grubun aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo-35: Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Okuldaki Görevi	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	Okul Müdürü	13	428,50	2	,591	,74
	Müdür Yardımcısı	48	423,24			
	Öğretmen	743	400,71			
İç Gütümlü Dindarlık	Okul Müdürü	13	449,62	2	,901	,63
	Müdür Yardımcısı	48	420,95			
	Öğretmen	743	400,48			
Dış Gütümlü Dindarlık	Okul Müdürü	13	402,46	2	,527	,76
	Müdür Yardımcısı	48	426,00			
	Öğretmen	743	400,98			
Tecrübe	Okul Müdürü	13	448,00	2	,585	,74
	Müdür Yardımcısı	48	409,52			
	Öğretmen	743	401,25			

Tablo 35’te verilen sonuçlar incelendiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında dindarlık ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çakır (2015) da araştırmasında yöneticilik görevi olan öğretmenlerin dindarlık düzeyi ile yöneticilik görevi olmayan öğretmenlerin dindarlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemiştir (s. 84-85). Araştırma sonuçlarımızla da örtüşen bu sonuç, bireylerin görevlerinin dindarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, öğretmenlerin sosyal ya da mesleki konumlarının bir sonucu olarak dindarlık düzeylerinde farklılaşma olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan okul

yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) sayısının azlığının yanında (Bkz: Tablo 21) kaynak grubun eğitim düzeyinin etkili olduğu da düşünülebilir.

2.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Meslekte geçirilen süre olarak ifade edilen mesleki kıdem, yaş ile doğru orantılıdır. Diğer bir ifadeyle meslekin kıdemini artışıyla yaş da doğru orantılı olarak artmaktadır. Dolayısıyla yaş değişkenine ilişkin beklentilerin mesleki kıdem değişkeni için de geçerli olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Kaynak grubun mesleki kıdem değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo–36: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Mesleki Kıdem	Dindarlık			İç Gütümlü Dindarlık			Dış Gütümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
1-5 yıl	107	4,20	7,59	107	4,34	4,00	107	3,98	3,35	107	4,26	1,56
6-10 yıl	97	4,20	6,80	97	4,30	3,44	97	4,09	3,44	97	4,18	1,49
11-15 yıl	146	4,23	7,58	146	4,32	3,89	146	4,12	3,47	146	4,25	1,93
16-20 yıl	210	4,20	8,95	210	4,30	4,72	210	4,02	3,99	210	4,27	1,81
21 yıl ve üzeri	244	4,23	8,71	244	4,37	4,33	244	4,02	4,12	244	4,28	1,93

Aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak kaynak grubun mesleki kıdem değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 16–20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; 11–15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

İç güdümlü dindarlık alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Tecrübe alt boyutuna gelindiğinde, 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile değerlendirilmiş, sonuçlar tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo-37: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	1-5 Yıl	107	388,65	4	1,52	,82
	6-10 Yıl	97	387,47			
	11-15 Yıl	146	403,70			
	16-20 Yıl	210	400,99			
	21 Yıl ve Üzeri	244	415,13			
İç Güdümlü Dindarlık	1-5 Yıl	107	401,00	4	3,89	,42
	6-10 Yıl	97	376,58			
	11-15 Yıl	146	389,22			
	16-20 Yıl	210	399,25			
	21 Yıl ve Üzeri	244	424,20			
Dış Güdümlü Dindarlık	1-5 Yıl	107	374,93	4	3,51	,47
	6-10 Yıl	97	416,16			
	11-15 Yıl	146	426,03			
	16-20 Yıl	210	400,08			
	21 Yıl ve Üzeri	244	397,16			
Tecrübe	1-5 Yıl	107	394,15	4	4,76	,31
	6-10 Yıl	97	358,71			
	11-15 Yıl	146	406,72			
	16-20 Yıl	210	408,35			
	21 Yıl ve Üzeri	244	416,00			

Tablo 37’de yer alan veriler incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin ne dindarlık ölçeğinin bütününe ne de alt boyutlarının herhangi birinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p>0,05$).

Bu sonuç, daha öce de değinildiği gibi, araştırmanın yaş değişkeni ile de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin dindarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmaması sonucu, mesleki kıdem değişkenine göre de farklılaşma olmayacağı düşüncesini akla getirmektedir. Sonuç olarak, yaşın ilerlemesi ile birlikte bireylerin olgunlaşarak dine daha fazla yönelecekleri beklense de, her iki değişkene göre de fark belirlenememiş olması öğretmenlerin din konusundaki bilgi, kanaat ve tutumlarının yıllara göre değişmediği düşüncesini güçlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak aldıkları din eğitiminin yeterli

olduğunu düşündükleri, kendilerini dini bilgiler konusunda geliştirmedikleri de düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde mesleki kıdem bağımsız değişkeninin dindarlık bağımlı değişkenine etkisini araştıran çok sayıda araştırma sonucuna rastlanılmasa da Çakır (2015, s. 76–77) ve Yakut'un (2016, s. 123–124) mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin farklılaşmadığını belirledikleri; ancak Arslan'ın (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin dindarlık düzeyinin çeşitli mesleki kıdem aralıklarına göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (s. 66–67).

2.2.7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Medeni durumun bireylerin yaşamında köklü değişikliklere neden olan sosyal bir sonuç olduğu ifade edilebilir. Bireyin harcamalarından tasarruflarına, evine giriş ve evinden çıkış saatinden, katılacağı faaliyetlere, giyeceği kıyafetten, söyleyeceği her türlü söze kadar bireyin her türlü tutum ve davranışları üzerinde adeta bir kontrol mekanizmasıdır. Bireyin alacağı her türlü kararda, atacağı her türlü adımda dikkatle düşünmesini gerektiren medeni durum değişkeni, sosyal bilimlerde gerçekleştirilen birçok araştırmanın vazgeçilmez değişkenlerindedir. Söz konusu değişkene göre kaynak grubun dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo–38: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Medeni Durum	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Evli	687	4,22	8,17	687	4,34	4,14	4,34	4,05	3,86	4,34	4,26	1,81
Bekâr	94	4,14	8,32	94	4,25	4,58	4,25	3,96	3,23	4,25	4,21	1,83
Boşanmış	23	4,22	8,73	23	4,26	4,75	4,26	4,00	3,93	4,26	4,46	1,37

Aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak kaynak grubun medeni durum değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde dindarlık ölçeğinin bütününde evli ve boşanmış grupta yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek, bekâr öğretmenlerin elde

ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir. İç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksektir.

Kaynak grubun dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo–39: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	Evli	687	407,20	2	2,37	,30
	Bekâr	94	367,87			
	Boşanmış	23	403,78			
İç Güdümlü Dindarlık	Evli	687	407,02	2	1,93	,37
	Bekâr	94	372,05			
	Boşanmış	23	392,04			
Dış Güdümlü Dindarlık	Evli	687	407,95	2	2,83	,24
	Bekâr	94	365,56			
	Boşanmış	23	390,57			
Tecrübe	Evli	687	402,32	2	3,13	,20
	Bekâr	94	385,11			
	Boşanmış	23	479,04			

Tablo 39’daki veriler incelendiğinde medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların hem dindarlık ölçeğinin bütününde hem de alt boyutlarının hiçbirinde, istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Dindarlık konusunda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde medeni durum değişkenine göre, araştırma sonuçlarının genellikle evliliğin dini faaliyetlere katılma sıklığı, dini tutum ve davranışlar üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunda yoğunlaştığı görülse de (Akt: Mueller ve Cooper, 1986, s. 245; Stolzenberg vd., 1995, s. 86; Acar vd., 1996, s. 48; Karaca, 2000, s. 299; Kızılgeçit, 2011, s. 176; Yoğurtcu, 2009, s. 54-55), bekâr ya da boşanmış bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkaran araştırmalarla da karşılaşılmaktadır.

Örneğin, Sevindik (2015, s. 83) medeni durum değişkenine göre bireylerin dindarlık düzeylerinin bekâr bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemişken Yakut (2016, s. 128), Soyak (2013, s. 44–45), Çakır (2015, s. 73–74), Karlı (2011, s. 185), Arslan (2006, s. 64), Çurum (2015, s. 48), Özkan (2016, s. 74), Şahin (1999, s. 113), Dağlı (2010, s. 128), A. Kaya (2007, s. 91) ve Ceviz (2009, s. 66) örneklemin dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Bu araştırmacıların yanında, araştırma ölçeğinin herhangi bir boyutunda evli, bekâr ya da boşanmış bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemişken, diğer boyutlarında böyle bir fark bulunmadığını belirleyen araştırmacılara da sıklıkla rastlanılmaktadır. Örneğin Şengül (2007), dindarlığın bilgi-ibadet ve tecrübe-etki alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre evli bireyler lehine fark belirlemişken araştırmanın diğer boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını belirlemiştir (s. 127). Acar (2014, s. 150–151), M. Koç (2008, s. 132) ve Koç (2010, s.231) ise evli bireylerin iç güdümlü dindarlık alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının, bekâr bireylerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasından evli bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını; dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise böyle bir fark bulunmadığını belirlemişlerdir.

Yukarıda adı geçen bazı araştırmacıların dindarlık ve medeni durum ilişkisi açısından belirlediği sonuçların örneklemin özelliklerine göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Toplumumuzda, sıklıkla olmasa da, bekâr bireylerin günü birlik kazanıp günü birlik harcama, yeni arkadaşlıklar edinme ve eğlenceye yönelme eğiliminde oldukları; evli bireylerin ise evliliğin kendilerine yüklediği bazı sorumluluklar nedeniyle daha yoğun dini duygular yaşayan bireyler oldukları, kanaatine sahip bazı kimseler ile karşılaşılabilceği söylenebilir. Fakat araştırmamızda ortaya çıkan sonuçların, bu kanaatin her örneklem grubu için geçerli olmadığını ortaya koyduğu ifade edilebilir. Bu sonucun kaynak gurubun eğitim düzeyinin ve sosyalleşme kuramlarında belirtildiği gibi yetiştirilme tarzının bir sonucu olabileceği değerlendirilebilir.

2.2.8. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Çeşitli dini öğretiler, aileleri çocuk sahibi olmaya özendirebilmekte, ailelerin çocuk sahibi olma konusundaki bakış açıları üzerinde etkili olabilmektedir. Ailelerin çocuk sahibi olmasının, özellikle ilk kez çocuk sahibi olan ailelerde, çekirdek aileden başlayarak hem erkek hem de kadının geniş ailesinde büyük sevinç uyandıran, tüm aile bireylerinin yaşamında bir mihenk taşı olduğu ifade edilebilir. Çocuk sahibi olmak aile için o kadar önemlidir ki ebeveynlerin geleceğe dair neredeyse her türlü kararlarının çocuklarının menfaatleri ve gelecekleri göz gönünde bulundurularak alındığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun yanında ebeveynlerin tutum ve davranışları, çocukları üzerindeki etki ve sonuçları gözetilerek şekillendirilir. Kaynak grubun çocuk sayısını değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo-40: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Çocuk Sayısı	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Çocuğu yok	154	4,16	7,80	154	4,28	4,16	154	3,99	3,26	154	4,21	1,69
1 çocuk sahibi	140	4,21	8,40	140	4,31	4,37	140	4,03	4,03	140	4,30	1,83
2 çocuk sahibi	348	4,15	8,29	348	4,27	4,28	348	3,96	3,86	348	4,20	1,86
3 ya da daha fazla çocuk sahibi	162	4,41	7,39	162	4,53	3,60	162	4,27	3,64	162	4,39	1,69

Tablo 40'a göre dindarlık ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında en yüksek dindarlık puanına sahip grup, üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenlerdir.

Kaynak grubun dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde ise dindarlık ölçeğinin bütününde bir çocuk sahibi ve üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, diğer grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. İç güdümlü dindarlık alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yalnızca üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenlerin elde

ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek; diğer grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Tecrübe alt boyutuna bakıldığında ise, yalnızca iki çocuk sahibi öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının yüksek olduğu, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının ise çok yüksek olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo—41: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	SO	Sd	χ^2	P
Dindarlık	Çocuğum Yok	154	375,10	3	38,60	,00
	1 Çocuk Sahibi	140	398,34			
	2 Çocuk Sahibi	348	370,10			
	3 ya da daha Fazla	162	501,75			
İç Güdümlü Dindarlık	Çocuğum Yok	154	375,96	3	32,21	,00
	1 Çocuk Sahibi	140	392,42			
	2 Çocuk Sahibi	348	375,77			
	3 ya da daha Fazla	162	493,86			
Dış Güdümlü Dindarlık	Çocuğum Yok	154	377,19	3	28,87	,00
	1 Çocuk Sahibi	140	401,99			
	2 Çocuk Sahibi	348	374,32			
	3 ya da daha Fazla	162	487,54			
Tecrübe	Çocuğum Yok	154	378,63	3	13,85	,00
	1 Çocuk Sahibi	140	423,55			
	2 Çocuk Sahibi	348	381,13			
	3 ya da daha Fazla	162	452,90			

Tablo 41’de yer alan veriler incelendiğinde çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin, dindarlık ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında, istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek dindarlık puanına sahip grubun, ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenler olduğu dikkati çekmektedir. Gruplar arasında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane’s T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo-42: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Dindarlık	3 ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi	4,17	0,00	Çocuğum Yok
		3,46	0,00	1 Çocuk Sahibi
		4,45	0,00	2 Çocuk Sahibi
İç Güdümlü Dindarlık	3 ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi	2,00	0,00	Çocuğum Yok
		1,78	0,00	1 Çocuk Sahibi
		2,05	0,00	2 Çocuk Sahibi
Dış Güdümlü Dindarlık	3 ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi	1,64	0,00	Çocuğum Yok
		1,42	0,00	1 Çocuk Sahibi
		1,83	0,00	2 Çocuk Sahibi
Tecrübe	3 ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi	,53	0,03	Çocuğum Yok
		,55	0,00	2 Çocuk Sahibi

Tamhane's T2 testi sonucunda dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü dindarlık alt boyutlarında üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler ile çocuğu olmayan, bir çocuk sahibi ve iki çocuk sahibi öğretmenler arasında; üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Tecrübe alt boyutunda ise çocuğu olmayan ve iki çocuk sahibi öğretmenler ile üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler arasında, üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar, bireylerin çocuk sahibi olmalarının dini tutumları ve dini faaliyetlere katılmaları üzerinde etkili olduğu sonucunda yoğunlaşmaktadır (Akt: Mueller ve Cooper, 1986, s. 245; Stolzenberg vd., 1995, s. 86). Örneğin Yılmaz (2018) araştırmasında her ne kadar çocuk sayısı ile dindarlık düzeyinin paralel bir artış gösterdiğini belirlemese de dindarlık ölçeğinin bütününden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının üç çocuk sahibi bireyler ve tek çocuk sahibi bireyler arasında, üç çocuğu olan bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 56). Benzer şekilde Rowthorn (2010) da bireylerin dindarlık düzeyleri arttıkça çocuk sayılarında da artış olduğunu ifade etmektedir (s. 1). Ayrıca peygamberimizin de buyurduğu gibi "Evlenin çoğalın. Zira doğan çocuk düşük de olsa, kıyamet günü ben sizin çokluğunuzla iftihar ederim." (Serdaroğlu, 1985, s. 61) öğüdünün de bu sonuç üzerinde etkili olduğu değerlendirilebilir.

Diğer taraftan, çocuk sahibi olamayan evli bireylerin daha dindar olacakları, özellikle çocuk sahibi olmalarına engel durumların ortadan kaldırılabilmesinde tıbbi

tedavi seçeneklerinin yetersiz kalması ya da çocuk sahibi olamamalarındaki sebeplerin tıbben açıklanamaması gibi nedenlerle, çocuk sahibi olamayan bireylerin dine daha fazla yönelebilecekleri düşünülebilir. Ancak araştırmamızda evli olup çocuk sahibi olmayan bireyler ayrıca bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler lehine belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın bireylerin çocuk sahibi olmaları ile birlikte daha düzenli bir hayat tarzına yönelmeleri, aileye yeni bir üyenin katılımıyla ailede yeni bir mutluluk kaynağı yakalamanın yanında, hayatın zorlukları ile daha fazla karşılaşmanın bir sonucu olarak dine yakınlaşma, huzuru dine ve dini faaliyetlerde arama gibi hislerden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Ayrıca tüm ebeveynler çocuklarının toplum tarafından kabul gören davranışlar sergileyen, topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini ister. Bu nedenle, ebeveynlerin çocukları için en önemli rol model bireylerden oldukları düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocuklarına sergilemek istedikleri rol modelin de sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

2.2.9. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Ülkemizde birbirinden farklı öğretim programları uygulayan çeşitli türde ortaöğretim kurumları, daha yaygın bir ifadeyle liseler, bulunmaktadır. Söz konusu bu eğitim kurumlarının müfredatlarında ve ağırlıklı derslerinde de çeşitli farklılıklar söz konusudur. Müfredatta yer alan bu tür farklılıklar nedeniyle öğrencilerin çeşitli akademik alanlardaki bilgi birikimi düzeylerinde de farklılaşmalar meydana gelmekte, bu durum eğitim öğretim atmosferine de yansımakta, ayrıca bireylerin hayata ve olaylara bakış açılarını, dünya görüşlerini, yaşam biçimlerini şekillendirmektedir. Kaynak grubun mezun olunan lise türü değişkenine göre dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo-43: Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Mezun Olunan Lise	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Genel Lise	425	4,16	8,62	425	4,27	4,44	425	3,98	3,90	425	4,23	1,78
Anadolu Lisesi	91	4,15	7,19	91	4,26	3,56	91	3,97	3,56	91	4,21	1,59
(Anadolu) İHL	97	4,45	6,58	97	4,57	3,46	97	4,30	3,15	97	4,43	1,75
Anadolu Öğret. Lis.	36	4,12	7,58	36	4,25	4,17	36	3,90	3,28	36	4,24	1,86
Fen Lisesi	5	3,92	10,84	5	4,15	4,65	5	3,66	5,43	5	3,86	2,07
(Ticaret, Sağlık) Meslek Lis.	92	4,39	8,02	92	4,51	4,17	92	4,28	3,54	92	4,33	2,02
Diğer	58	4,12	6,23	58	4,27	3,34	58	3,88	3,77	58	4,20	1,81

Kaynak grubun dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, (Anadolu) İHL ve (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunlarının elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması dindarlık ölçeğinin bütününde ve dış güdümlü dindarlık alt boyutunda çok yüksek; diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

İç güdümlü dindarlık alt boyutunda fen lisesi mezunlarının elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir. Kaynak grubun tecrübe alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması değerlendirildiğinde ise fen lisesi ve diğer liseler grubunda yer alan liselerden mezun olmuş öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; genel lise, Anadolu lisesi, (Anadolu) İHL, Anadolu öğretmen lisesi ve (ticaret, sağlık) meslek lisesinden mezun olmuş öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksektir.

Aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo-44: Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise	N	SO	Sd	χ^2	P
Dindarlık	Genel Lise	425	378,48	6	52,97	,00
	Anadolu Lisesi	91	363,26			
	(Anadolu) İHL	97	517,15			
	Anadolu Öğretmen Lis.	36	351,57			
	Fen Lisesi	5	265,10			
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lis.	92	495,95			
	Diğer	58	343,59			
İç Güdümlü Dindarlık	Genel Lise	425	379,16	6	46,05	,00
	Anadolu Lisesi	91	358,58			
	(Anadolu) İHL	97	510,66			
	Anadolu Öğretmen Lis.	36	361,58			
	Fen Lisesi	5	316,50			
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lis.	92	489,71			
	Diğer	58	356,01			
Dış Güdümlü Dindarlık	Genel Lise	425	381,80	6	42,08	,00
	Anadolu Lisesi	91	374,45			
	(Anadolu) İHL	97	497,11			
	Anadolu Öğretmen Lis.	36	341,43			
	Fen Lisesi	5	279,60			
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lis.	92	492,13			
	Diğer	58	346,32			
Tecrübe	Genel Lise	425	389,15	6	16,79	,01
	Anadolu Lisesi	91	376,48			
	(Anadolu) İHL	97	472,16			
	Anadolu Öğretmen Lis.	36	395,36			
	Fen Lisesi	5	266,60			
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lis.	92	441,39			
	Diğer	58	379,10			

Tablo 44'te yer alan veriler incelendiğinde mezun olunan lise değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin dindarlık ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek dindarlık puanına sahip grubun, ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu olan öğretmenler olduğu gözden kaçmamaktadır. Gruplar arasında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo-45: Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Dindarlık	(Anadolu) İHL	4,90	,00	Genel Lise
		5,13	,00	Anadolu Lisesi
		5,53	,00	Anadolu Öğretmen Lis.
		5,64	,00	Diğer Liseler
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi	3,98	,00	Genel Lise
		4,21	,00	Anadolu Lisesi
		4,73	,00	Diğer Liseler
İç Güdümlü Dindarlık	(Anadolu) İHL	2,38	,00	Genel Lise
		2,47	,00	Anadolu Lisesi
		2,58	,03	Anadolu Öğretmen Lis.
		2,41	,00	Diğer Liseler
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi	1,87	,00	Genel Lise
		1,96	,01	Anadolu Lisesi
Dış Güdümlü Dindarlık	(Anadolu) İHL	1,91	,00	Genel Lise
		1,99	,00	Anadolu Lisesi
		2,38	,00	Anadolu Öğretmen Lis.
		2,54	,00	Diğer Liseler
	(Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi	1,81	,00	Genel Lise
		1,88	,00	Anadolu Lisesi
		2,27	,02	Anadolu Öğretmen Lis.
		2,44	,00	Diğer Liseler

Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü dindarlık ve dış güdümlü alt boyutlarında (Anadolu) imam hatip liselerinden mezun olan öğretmenlerin genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve diğer liseler grubunda yer alan öğretmenlerden; (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Öte yandan yine dindarlık ölçeğinin bütününde (ticaret, sağlık) meslek liselerinden mezun öğretmenlerin genel lise, Anadolu lisesi ve diğer liselerden; (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. İç güdümlü dindarlık alt boyutunda (ticaret, sağlık) meslek lisesinden mezun olmuş öğretmenlerin genel lise ve Anadolu liselerinden mezun öğretmenlerden (ticaret, sağlık) meslek liselerinden mezun olmuş öğretmenler lehine; dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve diğer liseler grubunda yer alan öğretmenlerden (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre tecrübe alt boyutunda ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı fark, Tamhane's T2 testi sonucunda ortaya çıkmamıştır.

Bulgularımızın birçok araştırmacının bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Sönmez (2012) imam hatip lisesi mezunlarının ve meslek lisesi mezunlarının dindarlık düzeylerinin genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi, özel lise, süper lise ve diğer lise türlerinden mezun olan bireylerinkinden; imam hatip lisesi ve meslek lisesi mezunu bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (s. 253). Gürsu (2011) ise imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin dindarlık düzeylerinin diğer bazı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin dindarlık düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 175). Son olarak, üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise değişkenine göre dindarlık düzeylerini araştıran Onay (2003, s. 179) ve yine üniversite öğrencilerinin dini tutum düzeylerini araştıran M. Kaya (1998, s.118) imam hatip lisesinden mezun öğrencilerin dindarlık puanlarının diğer liselerden mezun öğrencilerin dindarlık puanlarından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Ancak Altun (2015) ise, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında imam hatip lisesi mezunu öğrencilerin, dindarlık ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının diğer liselerden mezun öğrencilerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu halde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa ulaşmadığını belirlemiştir (s. 81).

Esasen imam hatip liselerinin temel amaçları ve bu amaçlar çerçevesinde belirlenen müfredat programının bu sonucun çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesi imam hatip liselerinin kuruluş amacını “İmam- hatip liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” şeklinde ifade etmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: madde 32). Bu kanuna göre 31/07/2009 tarih ve 27305 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan ve 07/09/2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile yürürlükten kaldırılan İmam Hatip Liseleri Yönetmeliğinde Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan hüküm aynen korunarak imam hatip liselerinin kuruluş amaçlarından biri de “Öğrencilere imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi

dinî hizmetlerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması” olarak belirtilmiştir (İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği, 2009: madde 6).

Öte yandan aynı kanunun 2. maddesinin 3. fıkrasında Türk Milli Eğitiminin genel amacının Türk milletinin bütün fertlerini “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: madde 2).

Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, tüm ortaöğretim kurumlarının amaçlarını tek tek sıralamış ve 7. maddesinin 2. fıkrasının “d” bendinin 1. alt bendinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarının amaçlarını “İş, hizmet ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin güncelleştirilmesi ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek etiği, iş sağlığı ve güvenliği kültürü ile iş alışkanlığının kazandırılmasını amaçlamaktadır” şeklinde ifade etmiştir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017: madde 7).

Yukarıda zikredilen yönetmelikler dikkatle irdelendiğinde, imam hatip liselerinin kuruluş amaçlarından birinin de meslek liselerinde olduğu gibi öğrencilere belirli bir mesleğe yönelik beceri kazandırmak olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, imam hatip lisesi ve meslek liseleri mezunu öğretmenlerin tamamı, bir mesleğe yönelik eğitim veren eğitim kurumlarından mezun olmuş bireyler olarak değerlendirilirse ve Çapar’ın (2008) da belirttiği gibi imam hatip liselerinin dini eğitim ağırlıklı eğitim verdikleri göz önüne alınırsa, çocuklarını bu tür eğitim kurumlarına yönlendiren ailelerin dini eğilimlerinin de yüksek olduğu; bu nedenle çocuklarını dini eğitim ağırlıklı eğitim verilen okullara yönlendirdikleri düşünülebilir (s. 92).

Benzer şekilde, öğrencilerini (ticaret, sağlık) meslek liselerine yönlendiren ailelerin de öğrencilerini imam hatip liselerine yönlendiren ailelerde olduğu gibi

benzer dünya görüşüne sahip oldukları, bu nedenle, imam hatip lisesi mezunu ve (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenlerin dindarlık ölçeğinden ve bazı alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının bu okullardan mezun öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı değerlendirilebilir.

Bunun yanında, (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun olmuş öğretmenlerden daha fazla dini eğitim aldıkları ve aldıkları dini eğitimi hayatlarına diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla tatbik edebildikleri sonucu da çıkarılabilir.

2.2.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Dinlerin toplumda sosyal adaletin gözetilmesi ve korunması üzerine temellendiği ifade edilebilir. Bazı durumlarda ise çeşitli dinlerin inananlarına yükledikleri görev ve sorumlulukların bir kısmının yerine getirilebilmesi ancak maddi imkânlar çerçevesinde gerçekleştirilebilmektedir.

Ancak, zaman zaman ekonomik gelir düzeyinin artışının bireyleri dini görev ve sorumluluklarını yerine getirmekten uzaklaştırdığı, onların düşünce, tutum ve davranışlarında bencillik, cimrilik gibi istenmeyen sonuçlara yol açtığı da görülebilmektedir. Bireylerin ve toplumun bu tür istenmeyen tutum ve davranışlardan korunmaları ve kaçınmaları için kutsal kitaplarda çeşitli uyarılar ve öğütler yer almaktadır. Kaynak grubun ailenin aylık geliri değişkenine göre dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo-46: Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Ailenin Aylık Geliri	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
3000-4000 TL arası	307	4,26	7,61	307	4,39	4,04	307	4,08	3,54	307	4,30	1,72
4001-6000 TL arası	229	4,21	7,97	229	4,32	4,01	229	4,04	3,83	229	4,26	1,83
6001-8000 TL arası	232	4,18	8,89	232	4,28	4,54	232	4,03	4,00	232	4,21	1,83
8001 TL ve üz.	36	4,04	9,28	36	4,22	4,60	36	3,75	4,03	36	4,14	2,06

Kaynak grubun dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri aritmetik ortalamalar aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde 3000–4000 TL arası aylık geliri olan öğretmenler ile 4001–6000 TL arası aylık geliri olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, 6001–8000 TL arası aylık geliri olan öğretmenler ile 8001 TL ve üzeri aylık geliri olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

İç güdümlü dindarlık alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksektir. Tecrübe alt boyutunda 8001 TL ve üzeri ailenin aylık geliri olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir. Aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo–47: Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Ailenin Aylık Geliri	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	3000–4000 TL arası	307	422,40	3	6,72	,08
	4001–6000 TL arası	229	399,86			
	6001-8000TL arası	232	390,51			
	8001 TL ve üzeri	36	326,92			
İç Güdümlü Dindarlık	3000–4000 TL arası	307	425,24	3	5,66	,12
	4001–6000 TL arası	229	395,70			
	6001-8000TL arası	232	385,96			
	8001 TL ve üzeri	36	358,38			
Dış Güdümlü Dindarlık	3000–4000 TL arası	307	413,97	3	7,30	,06
	4001–6000 TL arası	229	402,15			
	6001-8000TL arası	232	402,99			
	8001 TL ve üzeri	36	303,81			
Tecrübe	3000–4000 TL arası	307	420,02	3	4,68	,19
	4001–6000 TL arası	229	405,88			
	6001-8000TL arası	232	381,36			
	8001 TL ve üzeri	36	367,89			

Tablo 47’de yer alan veriler incelendiğinde ailenin aylık geliri değişkenine göre öğretmenlerin dindarlık düzeyinin dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü

dindarlık, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak grupların sıra ortalamaları göz önüne alındığında ailenin aylık gelirindeki artışa paralel olarak sıra ortalamalarındaki düşüş dikkat çekicidir.

Dindarlık ve sosyo-ekonomik durum ilişkisi açısından literatür incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar ile karşılaşılmakta, elde edilen sonuçların araştırmalarda kullanılan ölçek maddelerine ve örneklemin özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bireylerin dindarlık düzeylerindeki farklılıkları sosyo-ekonomik durum değişkenine göre irdeleyen bazı araştırmalar incelendiğinde;

Lenski (1953), orta gelir düzeyine sahip bireylerin dini yönelimlerinin alt ve üst gelir düzeyi grubunda yer alan bireylerden yüksek olduğu, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 538). Benzer şekilde Yapıcı (2006), üniversite öğrencilerini dinin etkisini hissetme düzeyine göre incelemiş, orta gelir düzeyine sahip ailelerin öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeylerinin üst gelir düzeyine sahip ailelerin öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (86–87).

Günay (1999) ise bireylerin gelir düzeyi yükseldikçe dini yaşayışın şiddetinde bir azalma olduğunu belirlemiştir (s. 268–269). Aydemir (2008), bireylerin dindarlık puanlarının gelir durumu iyi ve orta olan bireyler ile gelir durumu iyi ve düşük bireyler arasında, gelir durumu iyi bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (s. 51). Çurum (2015), bireylerin dindarlık düzeylerinin aylık geliri 500–1000 TL arası olan bireyler ve aylık geliri 2500–4000 TL arası olan bireyler arasında, aylık geliri 500–1000 TL olan bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (s. 50). Öte yandan Acar ve arkadaşları (1996) ise sosyo ekonomik durum değişkenine göre kendilerini dindar ve çok dindar olarak ifade eden bireylerin alt sosyo-ekonomik gruplarda yer alan bireyler olduğunu ifade etmişlerdir (s. 50).

Diğer taraftan, Şengül (2007, s. 140), Yılmaz (2018, s. 53), Şahin (1999, s. 114), Kızılgöçer (2011, s. 180), Dağlı (2010, s. 132), Karaca (2000, s. 300) Ceviz (2009, s. 69), (Hasankahyaoğlu, 2008, s. 58) ve Karlı (2011, s. 192) araştırmalarında

örneklem dindarlık düzeyinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Koç (2010, s. 228), Acar (2014, s. 148) ve M. Koç (2008, s. 129) araştırmalarında, bireylerin iç güdümlü ve dış güdümlü dindarlık düzeylerinin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Çalışır (2014) ise araştırmasında dindarlık ölçeğinin duygu ve bilgi alt boyutlarında araştırmaya katılan bireylerin gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğunu belirlemişse de ölçeğin bütününde gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 51). Üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile araştırmasını gerçekleştiren M. Kaya (1998), öğrencilerin dini tutum düzeylerinin, ailelerinin gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 122).

Tüm bu bulgulardan hareketle araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem özelliklerine göre bireylerin dindarlık ölçeklerinden elde ettikleri puanlarının sosyo-ekonomik durum değişkenine göre farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Toplumda yapılan çeşitli gözlemler, gelir düzeyi düşük bazı bireylerin dini pratikleri yerine getirmede zaman zaman daha özenli olduklarını düşündürebilir. Ayrıca Alak suresinde “İnsan kendini yeterli gördüğü için mutlaka azgınlık eder.”(Kur’an-ı Kerim 96: 7-8) denilerek her şeye gücü yeten, her istediğini elde edebilen bireylerin toplumca kabul gören tutum ve davranışlardan uzaklaşacakları işaret edilmektedir.

Ancak araştırmamızda öğretmenlerin ailenin aylık geliri değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaması, öğretmenlerin gelir düzeyinin birbirine çok büyük oranda yakın olmasından kaynaklanabileceği gibi, kaynak grubun eğitim düzeyinin bir sonucu da olabilir.

Ayrıca örneklem demografik değişkenlere göre dağılımını ifade eden tabloda (Bkz: Tablo-21) örneklem grubun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, örneklem yaklaşık olarak %52’ si kadın, %48’i erkektir. Araştırmaya katılan kadınların zaten çalışan bireyler olduğu, araştırmaya katılan erkeklerin eşlerinden de çalışanlar olabileceği hususu göz önüne alındığında, örneklem büyük çoğunluğunun ailesinin aylık ortalama gelirinin birbirine yakın olduğu ve bu nedenle

de öğretmenlerin ailelerinin aylık geliri değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı söylenebilir.

2.2.11. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi

Ülkemizde kamuya personel alımları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Çeşitli nedenlerle KPSS sınavından mezuniyet alanlarında kamuya atanabilmek için yeterli puan alamayan öğretmen adayları ise genellikle atanmaya yeterli puan elde edebilmek için mücadele vermeye devam etmekte, ilerleyen yıllarda gerçekleştirilen sınavlarda atamaya yeterli puan elde edebilmek için çeşitli kurslara devam etmekte, tüm bunların neticesinde bazı öğretmen adaylarının öğretmeliğe başlama yaşı da ilerleyebilmektedir.

Ayrıca, bireyin yaşamındaki askerlik, evlilik, çocuk sahibi olma gibi hedeflerin de iş imkânı elde edememenin neticesinde ötelenmesi gündeme gelebilir. Öğretmen adaylarının en az lisans mezunu oldukları gerçeği de göz önüne alındığında bu durum onları bazen “üniversite mezunu işsiz” psikolojisine itebilmekte, bu sonuç öğretmen adaylarını bazen sabırlı ve azimli olmaya, bazen de ümitsizliğe götürebilmektedir. Kaynak grubun öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo-48: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Öğretmenliğe Başlama Yaşı	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
20-24	521	4,20	8,26	521	4,32	4,20	521	4,02	3,81	521	4,25	1,82
25-29	244	4,24	8,22	244	4,34	4,31	244	4,10	3,71	244	4,25	1,78
30-34	28	4,15	6,79	28	4,32	3,66	28	3,85	4,01	28	4,29	1,61
35 ve üzeri	11	4,55	7,47	11	4,80	2,42	11	4,18	4,18	11	4,60	1,72

Kaynak grubun dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde 20-24 yaş ve 30-34 yaş arasında öğretmenliğe başlayanların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, 25-29 yaş ile 35

yaş ve üzeri yaşlarda öğretmenliğe başlayanların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir. İç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında tüm yaş aralıklarında öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise yüksektir. Kaynak grubun dindarlık ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo-49: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	ÖBY	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	20-24	521	395,97	3	8,05	,04
	25-29	244	413,84			
	30-34	28	357,70			
	35 ve üzeri	11	574,14			
İç Güdümlü Dindarlık	20-24	521	396,24	3	11,40	,01
	25-29	244	407,70			
	30-34	28	384,05			
	35 ve üzeri	11	630,82			
Dış Güdümlü Dindarlık	20-24	521	396,47	3	4,84	,18
	25-29	244	420,06			
	30-34	28	336,71			
	35 ve üzeri	11	465,95			
Tecrübe	20-24	521	399,70	3	4,14	,24
	25-29	244	401,20			
	30-34	28	411,91			
	35 ve üzeri	11	540,14			

Tablo 49’da yer alan öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, dindarlık ölçeğinin bütününde ve iç güdümlü dindarlık alt boyutunda öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile de Tamhane’s T2 testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo-50: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	ÖBY	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
İç Güdümlü Dindarlık	35 ve üzeri	3,87	,00	20-24
		3,73	,00	25-29
		3,84	,00	30-34

Dindarlık ölçeğinin bütününde Kruskal Wallis H testinde ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı fark, yapılan Tamhane's T2 testi sonucuna göre belirlenmemiştir. İç güdümlü dindarlık alt boyutunda ise öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenlerin göreve başlama yaşı 20-24, 25-29 ve 30-34 yaş arasında olan öğretmenlerden, öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde dindarlık konusunda öğretmenler ile yapılan araştırmalarda dindarlık ölçeklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını irdeleyen bir araştırma sonucuna araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde ulaşılammıştır.

Öğretmenliğe 35 ve üzeri yaşlarda başlayan öğretmenler lehine ortaya çıkan sonuca ilişkin mesai arkadaşım İzbudak tarafından geliştirilen değerlendirme dikkat çekicidir. “Kardeş, biliyorsun öğretmen atamaları Kamu Personeli Seçme Sınavı puanına dayalı olarak yapılıyor. Eşim 2005 yılında Fen ve Edebiyat Fakültesi Biyoloji programından mezun oldu. Mezuniyet sonrası öğretmen olarak atanabilmek için formasyon eğitimi de aldı. 2006 yılında da biz evlendik ancak o tarihten bu yana öğretmen olarak atanabilmek için kamu personeli seçme sınavından, ne yazık ki, yeterli puan alamadı. Evlendiğimiz günden bu yana, her yıl kamu personeli seçme sınavlarına girer. Yeterli puan alamayınca sürekli ya sabır çekmek zorunda kalıyoruz. Her şeyde bir hayır vardır anlayışı ile sabır çekmekten başka seçeneğimiz de yok. Bu tür başarısızlıklar sonucunda, din bizim için adeta sığınacak bir liman konumuna geliyor. Bu durum eşimi dine biraz daha yaklaştırdı. Mezuniyet sonrası beklemeksizin ilk kamu personeli seçme sınavı ile kamuya atanan öğretmen bunu anlayamaz. Senin bulduğun bu sonuç, bizim ailemizin yaşadığının bilimsel açıklamasından başka bir şey değildir. Bu durum, çok da tehlikelidir! İnsanın dileği yerine gelmeyince bir süre sonra bu ya sabır işi, isyana döner. Bunu da sakın unutma!” (Kişisel görüşme, 13 Nisan 2018). Bu değerlendirme dikkatle

irdelendiğinde, yoksunluk kuramlarında açıklandığı gibi, olumsuz hayat tecrübelerinin veya günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli çaresizlik durumlarının bireyleri dine yaklaştırmada önemli rol oynadığı çıkarımında bulunulabilir.

2.2.12. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Kaynak Grubun Dindarlık Düzeyi

Tüm bireylerde olabileceği gibi öğretmen adaylarının da çeşitli ekonomik gerekçelerle gerek lisans eğitimi süresince part-time işlerde, gerekse KPSS sınavından öğretmen olarak atanmaya yeterli puan alınamaması gibi gerekçelerle hem özel sektörde hem de başka kamu alanlarında öğretmenlik öncesi çeşitli iş deneyimleri olabilmektedir. Kaynak grubun öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo-51: Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi	Dindarlık			İç Güdümlü Dindarlık			Dış Güdümlü Dindarlık			Tecrübe		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Başka kamu alanında çalıştım.	49	4,24	7,70	49	4,37	3,92	49	4,00	3,35	49	4,40	1,65
Özel sektörde çalıştım.	241	4,28	7,57	241	4,41	3,77	241	4,08	3,84	241	4,29	1,77
Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	4,14	8,98	35	4,32	4,95	35	3,87	4,73	35	4,20	1,64
Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	4,19	8,47	479	4,28	4,37	479	4,03	3,74	479	4,23	1,84

Kaynak grubun öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre dindarlık ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde, dindarlık ölçeğinin bütününde öğretmenlik öncesi başka kamu alanında çalışan ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek; kendi iş yerini çalıştıran ve öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Kaynak grubun dindarlık ölçeğinin iç güdümlü dindarlık alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması tüm gruplarda yer alan öğretmenler için çok yüksek, dış güdümlü dindarlık alt boyutunda ise tüm gruplarda yer alan öğretmenler

için yüksek olarak bulunmuştur. Tecrübe alt boyutunda öğretmenlik öncesi kendi iş yerini çalıştıran öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Kaynak grubun dindarlık düzeyine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo-52: Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi	N	SO	Sd	χ^2	p
Dindarlık	Başka kamu alanında çalıştım.	49	413,45	3	4,79	,18	
	Özel sektörde çalıştım.	241	428,02				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	374,60				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	390,58				
İç Güdümlü Dindarlık	Başka kamu alanında çalıştım.	49	414,45	3	8,53	,03	
	Özel sektörde çalıştım.	241	436,06				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	414,36				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	383,51				
Dış Güdümlü Dindarlık	Başka kamu alanında çalıştım.	49	381,43	3	2,98	,39	
	Özel sektörde çalıştım.	241	419,99				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	361,74				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	398,84				
Tecrübe	Başka kamu alanında çalıştım.	49	457,24	3	5,29	,15	
	Özel sektörde çalıştım.	241	416,05				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	370,57				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	392,42				

Öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre dindarlık ölçeğinin bütününde, dış güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmezken; iç güdümlü dindarlık alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir ($p < 0,05$). Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane’s T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo-53: Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
İç Güdümlü Dindarlık	Özel sektörde çalıştım.	1,03	,00	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.

Dindarlık ölçeğinin iç güdümlü dindarlık alt boyutunda, öğretmenlik öncesi özel sektörde çalışan öğretmenlerin elde ettikleri puanların sıra ortalamalarının öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmenlerden, öğretmenlik öncesi özel sektörde çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenliğe başlama yaşı değişkeninde olduğu gibi, literatür taraması sonucunda, dindarlık konusunda öğretiler ile yapılan araştırmalarda dindarlık ölçeklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını irdeleyen bir araştırma sonucuna araştırmanın yürütüldüğü dönemlerde rastlanılmamıştır.

Ayrıca bu değişkene ilişkin bulguların öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri öğretmenlerin sonuçları ile benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır. Mezuniyet sonrası kamuya atanabilmek için yeterli puan elde edemeyen bazı öğretmen adayları özel sektörde iş bulma arayışına girebileceklerdir. Ancak diğer taraftan, öğretmen atamalarında kullanılmak üzere yılda bir kez gerçekleştirilen KPSS'ye hazırlanmaya ve kamuda görev alabilmek için mücadele vermeyi de sürdürebileceklerdir. Özel sektörde karşılaşılan zorluklar ve işin sürekliliğinde istikrar sağlanamaması gibi çeşitli nedenlerin, mezuniyet sonrası kamuya atanmakta geciken öğretmen adaylarını sabırlı olmaya yönelttiği; bu sebeple de öğretmenliğe başlama yaşı değişkeninde olduğu gibi bireyleri, sabırlı olmaya yönelttiği, dine yaklaştırdığı düşünülebilir. Bunun yanında, mezuniyet sonrası özel sektörde çalışan öğretmen adaylarının kamuya atandıktan sonra yaşamlarının daha düzenli ve programlı hale gelmesi neticesinde çeşitli dini faaliyetleri daha düzenli yerine getirebilme fırsatı buldukları da söylenebilir.

2.3. Kaynak Grubun Hoşgörü Düzeyi

Hoşgörünün birey ve toplum üzerindeki olumlu etki ve sonuçları, toplumsal huzur ve refahın tesisinde köşe taşı oluşu, semavi dinlerin hoşgörü konusundaki öğretileri gibi hususlara araştırmanın birinci bölümünde değinilmiştir. Toplumun her

kesiminde ekonomik çıkar çatışmaları başta olmak üzere her türlü çıkar çatışmalarının her geçen gün şiddetlendiği günümüzde hoşgörü konusunun, özellikle sosyal bilimler alanında çalışmalar yapan araştırmacılar için adeta fırsat sunduğu belirtilebilir.

Öğrencileri için önemli rol modellerden biri olan öğretmenlerin hoşgörülü tutum ve davranışlarının da gelecek nesillerin yetişmesinde önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Açıklanan gerekçelerle kaynak grubun hoşgörü ölçeğinin anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empati alt boyutlarındaki hoşgörü düzeyini ve kaynak grubun genel olarak hoşgörü düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri tablo 54’te verilmiştir.

Tablo-54: Kaynak Grubun Hoşgörü Düzeyine İlişkin N, \bar{X} ve S Değerleri

KAYNAK GRUBUN HOŞGÖRÜ DÜZEYİ			ALT BOYUTLARA GÖRE KAYNAK GRUBUN HOŞGÖRÜ DÜZEYİ							
			Anlayış Gösterme		Demokratik Tutum		Sevgi		Empati	
N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
804	4,10	6,15	3,64	2,87	4,22	2,04	4,35	1,88	4,22	1,50

Tablo 54’te yer alan kaynak grubun hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde kaynak grubun hoşgörü düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi hoşgörü ölçeğinin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde ise anlayış gösterme alt boyutunda yüksek; demokratik tutum, sevgi ve empati alt boyutlarında ise çok yüksektir. Bu bulgulardan hareketle, yaptıkları işin bir gereği olarak, öğretmenlerin genel olarak hoşgörülü bireyler oldukları ifade edilebilir.

2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Araştırmanın cinsiyet değişkenine göre kaynak grubun dindarlık düzeyi ile ilgili bulgularında da değinildiği gibi sosyal bilimlerde gerçekleştirilen birçok araştırmada cinsiyet değişkeninin araştırmanın bağımlı değişkeni üzerindeki sonuçlarının incelendiği gözlerden kaçmamaktadır.

Bu araştırmada da yaratılış, mizaç, yetiştirilme tarzı, hayatta karşılaşılan olumsuz deneyimler gibi nedenlerle kadın ve erkeklerin istenmeyen çeşitli durumlar karşısında hoşgörü eşiklerinin farklı olabileceği hususu göz önünde bulundurularak öğretmenlerin hoşgörü düzeylerindeki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaların ve bu farklılaşmaların olası sebeplerinin tartışılması araştırmaya değer bulunmuştur. Bu amaçla kaynak grubun cinsiyet değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo-55: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Cinsiyet	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Kadın	420	4,13	5,97	420	3,70	2,74	420	4,26	1,92	420	4,33	1,91	420	4,28	1,37
Erkek	384	4,06	6,31	384	3,58	2,99	384	4,18	2,16	384	4,38	1,84	384	4,15	1,61

Kaynak grubun hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksek, sevgi alt boyutunda ise çok yüksektir. Demokratik tutum ve empati alt boyutlarında kadın öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek, erkek öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo-56: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hoşgörü	Kadın	420	418,66	175837,50	73852,50	,03
	Erkek	384	384,82	147772,50		
Anlayış Gösterme	Kadın	420	421,22	176914,00	72776,00	,01
	Erkek	384	382,02	146696,00		
Demokratik Tutum	Kadın	420	416,28	174836,50	74853,50	,07
	Erkek	384	387,43	148773,50		
Sevgi	Kadın	420	389,75	163693,50	75283,50	,09
	Erkek	384	416,45	159916,50		
Empati	Kadın	420	426,73	179226,50	70463,50	,00
	Erkek	384	376,00	144383,50		

Tablo 56’da yer alan verilere göre hoşgörü ölçeğinin demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında kadın ve erkekler arasında hoşgörü düzeyi istatistiksel olarak anlamlı fark göstermezken ölçeğin bütününde, anlayış gösterme ve empati alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Hoşgörü konusunda çalışmalar yapan araştırmacılardan Çalışkan ve Sağlam (2012), ilköğretim öğrencilerinin (s. 1437), Kalın (2013) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin (s. 85-86) ve Aslan (2017) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin (s. 171) hoşgörü eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet

değişkenine göre kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirleyen bir diğer araştırmacı da Çetin'dir (2010, s. 81).

Araştırma örneklemini öğretmenlerden oluşan araştırmacılardan Büyükkaragöz ve Kesici (1996), ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin hoşgörü düzeylerinin ve demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini belirlemiştir (s. 362). Cundiff (1982) de yaptığı araştırmada öğretmen algılarına ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarına karşı daha hoşgörülü olduklarını; öğrenci algılarına göre ise erkek öğretmenlerin daha hoşgörülü olduklarını belirlemiştir (92-94). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü tutum ve algılarını araştıran Önger (2013) de, örnekleme alınan öğretmenlerin hoşgörüye ilişkin tutum ve algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (s. 106).

Öte yandan Stouffer, cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlardan daha fazla siyasi hoşgörüye sahip olduklarını belirtmektedir (Akt: Dineen, 2001, s. 8). Dineen (2001) ise siyasi katılımın siyasi hoşgörü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında kadın ve erkekler arasında soyut siyasi hoşgörü açısından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde fark bulunmadığını belirlemişken somut siyasi hoşgörü açısından erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğunu belirlemiştir (s. 93-95).

Araştırma ölçeğinin alt boyutlarından demokratik tutuma ilişkin yapılan araştırmalar tarandığında ise Kontaş, Selçuk ve Polat (2016) cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin (s. 145); Y. Koç (2008, s. 83) beden eğitimi öğretmenlerinin; Yılmaz (2009, s. 50) sınıf öğretmenlerinin; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2006, s. 155) ve Yazıcı (2011, s. 171) öğretmen adaylarının; Elkatmış ve Toptaş (2015, s.133) sınıf öğretmeni adaylarının; Gözütok (1995, s. 77), Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004, s. 348), Telatar (2012, s. 87) ve Şahin (2008, s. 72) öğretmenlerin demokratik tutum sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Diğer yandan Ekici (2014, s. 598) öğretmen adaylarının; Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014, s. 75), Karatekin, Merey ve Kuş (2012, s. 568) öğretmenlerin; Taçman (2006, s. 35) ve C. Kaya (2013, s. 70) sınıf öğretmenlerinin; İnan (2013, s. 59) ise beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmacılarıdır. Çermik (2013) ise öğretmen adaylarının demokratik değer ortalamalarının erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (s. 269).

Empatik tutum ya da empatik eğilim konusunu ele alan araştırmalar tarandığında ise Koç (2016) bireylerin empatik eğilim düzeylerinin kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucunu belirlemiştir (s. 37). Klein ve Hodges (2001) ise çeşitli araştırmalarda kadınların empati düzeylerinin erkeklerin empati düzeylerinden yüksek olduğu sonucunu aktarmaktadır (s. 721). Schieman ve Gundy (2000) de benzer şekilde, gerçekleştirdikleri araştırmada kadınların kendi ifadeleriyle erkeklerden daha yüksek empatiye sahip olduklarını ifade ettiklerini belirtmektedirler (s. 159). Diğer taraftan Köksal (2000, s. 102-103) konservatuvar öğrencilerinin, Mete (2005, s. 73) lise son sınıf öğrencilerinin, Çiftçi (2008, s. 179-182) ise lise öğrencilerinin empati becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucunu belirlemiştir.

Elde edilen bu sonuçlar kadınların erkeklerden daha duygusal varlıklar olmaları ve annelik duygusunun bir sonucu olarak yaşam şekillerindeki farklılıklar ile açıklanabilir. Ayrıca kadınların yine annelik duygusunun bir sonucu olarak daha merhametli, şefkatli; erkeklerin ise kadınlara kıyasla çoğu zaman daha sert mizaçlı bireyler olmaları nedeni ile kadınların daha hoşgörülü, anlayışlı ve sevgi dolu bireyler oldukları ifade edilebilir.

Öte yandan, erkeklerin fiziksel olarak kadınlardan daha güçlü ve genellikle sabırsız bireyler oldukları söylenebilir. Bunun sonucunda ise erkeklerde her şeye güç yetirebilecekleri, her işi başarabilecekleri duygusu hâkim olmakta; bu durumun bir sonucu olarak da kadınların daha çok empatik tutum sergiledikleri, daha hoşgörülü ve daha anlayışlı bireyler oldukları değerlendirilmesinde bulunulabilir.

2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Gençlik dönemlerinde çoğunlukla inatçı ve katı bir kişiliğe sahip bazı kimseler yaşlandıkça benzer durumlar karşısında daha hoşgörülü ve sakin bir tutum sergileyen, olayları akışına bırakan bireyler haline gelebilmektedir. Öte yandan yaşlandıkça inatçı, katı kimselere dönüşen bireyleri örnek göstermek de mümkündür. Bu tür tutum ve davranışlar bireyin kişilik yapısındaki değişimin bir sonucu olabileceği gibi bireyin içinde bulunduğu arkadaş çevresinin etkisinden de kaynaklanabilir. Daha açık bir ifadeyle bireylerin arkadaş çevresi genellikle kendi yaşlıları ile şekilleneceği için birbirine yakın bir yaş aralığında bulunan kimselerin benzer olaylar karşısında benzer tutumlar sergileyecekleri düşünülebilir.

Hoşgörü öğrenilebilen bir süreç olduğundan hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılması için faaliyetler yürütülmeli, toplum, hoşgörüsüzlüğün olumsuz sonuçları hakkında bilinçlendirilmelidir. Kaynak grubun yaş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo-57: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Yaş	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
20-30	111	4,00	6,39	111	3,64	2,69	111	4,09	2,07	111	4,11	2,13	111	4,21	1,37
31-40	285	4,08	6,00	285	3,63	2,92	285	4,22	1,95	285	4,31	1,82	285	4,21	1,56
41-50	313	4,13	6,22	313	3,67	2,96	313	4,24	2,14	313	4,43	1,75	313	4,22	1,46
51 +	95	4,16	5,84	95	3,59	2,66	95	4,32	1,88	95	4,50	1,67	95	4,25	1,62

Kaynak grubun yaş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksektir.

Demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında ise 31-40, 41-50 ve 51 ve üzeri yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksek, 20-30 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksektir. Empati alt boyutunda ise tüm yaş grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Yaş değişkenine göre aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin değerlendirme non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo-58: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş Aralığı	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	20–30	111	351,20	3	10,73	,01
	31–40	285	390,25			
	41–50	313	419,82			
	51 ve üz.	95	442,11			
Anlayış Gösterme	20–30	111	394,90	3	0,77	,85
	31–40	285	399,28			
	41–50	313	411,05			
	51 ve üz.	95	392,87			
Demokratik Tutum	20–30	111	344,63	3	11,37	,01
	31–40	285	399,23			
	41–50	313	412,23			
	51 ve üz.	95	447,89			
Sevgi	20–30	111	298,41	3	43,39	,00
	31–40	285	378,71			
	41–50	313	439,10			
	51 ve üz.	95	474,91			
Empati	20–30	111	397,07	3	0,88	,82
	31–40	285	400,70			
	41–50	313	399,88			
	51 ve üz.	95	422,86			

Tablo 58’deki veriler incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hoşgörü ölçeğinin anlayış gösterme alt boyutu dışında kalan alt boyutlarında ve ölçeğinin bütününde, en yüksek hoşgörü puanına sahip grubun 51 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu göze çarpmaktadır.

Ayrıca grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenen hoşgörü ölçeğinin bütünü ile demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamaları, yaş ile birlikte artış göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane’s T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo-59: Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Yaş	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Hoşgörü	41-50	2,02	,02	20-30
	51 ve üzeri	2,41	,03	20-30
Demokratik Tutum	51 ve üzeri	0,93	,00	20-30
Sevgi	31-40	0,78	,00	20-30
	41-50	1,26	,00	20-30
	41-50	0,48	,00	31-40
	51 ve üzeri	1,54	,00	20-30
	51 ve üzeri	0,75	,00	31-40

Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre hoşgörü ölçeğinin bütününde, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grupları ile 20-30 yaş grubu arasında; demokratik tutum alt boyutunda yine 51 yaş ve üzeri yaş grubu ile 20-30 yaş grubu arasında; sevgi alt boyutunda ise 31-40 ve 41-50 yaş grupları ile 20-30 yaş grupları arasında, 41-50 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında, 51 ve üzeri yaş grubu ile 20-30 yaş ve 31-40 yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmamız örnekleme ile benzer bir örneklem üzerinde araştırma yapan Önger (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışken (s. 107) Cundiff (1982), öğrenci algılarına göre öğretmenlerin ilerleyen yaş ile birlikte öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarına karşı hoşgörü tutumlarının arttığını belirlemiştir (92). Stouffer ise genç bireylerin yaşlı bireylerden daha fazla siyasi hoşgörüye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt: Dineen, 2001, s. 8). Dineen (2001) de siyasi katılımın siyasi hoşgörü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, yaş değişkenine göre somut hoşgörü ve soyut hoşgörü ölçeklerinden elde edilen puanların yaş ilerledikçe düşüş gösterdiğini ve yaş grupları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlemiştir (s. 87-89).

Empatik tutum ve yaş ilişkisi birlikte değerlendirildiğinde Koç (2016, s. 38) ve Hasankahyaoğlu (2008, s. 53) yaş değişkenine göre bireylerin empatik eğilim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışken Schieman ve Gundy (2000) ise araştırmalarında yaş ve empati arasında negatif yönde bir ilişki belirlemiştir (s. 159).

Demokratik tutum ve yaş ilişkisini irdeleyen araştırma sonuçları ele alındığında, Karatekin ve arkadaşları (2012, s. 568), Telatar (2012, s. 87) ve Şahin (2008, s. 72) öğretmenlerin; Y. Koç (2008, s. 84) ve İnan (2013, s. 64) beden eğitimi öğretmenlerinin; Yazıcı (2011, s. 171) öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemişken Gözütok (1995), öğretmenlerin demokratik tutumlarını araştırdığı çalışmasında 21–25 yaş aralığındaki öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemiş, bu sonucu da bu yaş aralığında yer alan öğretmenlerin aday öğretmen olmaları ile ilişkilendirmiştir (s. 64). Ekici (2014) ise öğretmen adaylarının demokratik tutum sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre 20-25 yaş ve 31-35 yaş arasında, 31-35 yaş aralığındaki bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemiştir (s. 597-598). C. Kaya (2013) ise sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe demokratik tutumlarının azaldığını ve aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 72).

Ahkaf suresinde yer alan “Biz, insana anne-babasına iyi davranmayı emrettik... Nihayet olgunluk çağına gelip, kırk yaşına varınca ...” (Kur’an-ı Kerim 46: 15) ayetinden insanın olgunluk çağına kırklı yaşlarda eriştiği, bireyin duygu ve düşüncelerinde kırklı yaşlardan itibaren değişimler yaşandığı anlaşılmaktadır. Bireylerin ilerleyen yaşlarda olgunluğa eriştiklerini, duygu ve düşüncelerinde köklü değişiklikler meydana geldiğini belirten başka bir ifade de “Kırkıktan sonra azanı tenişir paklar.” atasözüdür. Her ne kadar burada ifade edilmek istenen ilerleyen yaşlarda toplumca benimsenmeyen tutum ve davranışlar sergileyen bireylerin bu olumsuz tutum ve davranışlarında artık olumlu değişmelerin gerçekleşmeyeceği düşüncesi olsa da; bu atasözü ile bireylerin kırk yaşından sonra akıl ve mantık çerçevesinde hareket etmelerinin beklendiği, istenmeyen bazı tutum ve davranışların ise gençlik davranışları olabileceği de söylenebilir.

Buradan hareketle, araştırmamızda hoşgörü ölçeğinin demokratik tutum ve sevgi alt boyutları ile ölçeğin bütününden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı fark, bireylerin yaşının ilerlemesi ile kişiler arası ilişkilerde inatçı kişiliklerinde gerileme meydana gelmesi

neticesinde, sürtüşme yerine uzlaşma yolu arayışı yoluna gittikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca, yine yaşın ilerlemesi ile birlikte gelen olgunluk ve gençlik heyecanının kaybolmasıyla da insan sevgisinin ön plana çıkması; her ne kadar araştırmamızda bir değişken olarak ele alınmamış olsa da, ileri yaşlardaki bireylerin artık torun sahibi olduğu ve bu nedenle de, genç yaşlardaki öğretmenlerden daha fazla insan sevgisiyle dolu oldukları şeklinde açıklanabilir.

Bunların yanında, bireyin hayatı film şeridi misali gözden geçirilerek bir değerlendirme yapıldığında, insanın her zaman sevgiye muhtaç bir varlık olduğu söylenebilir. Bebeklik dönemlerinde aile sevgisini tadan bireyin, çocukluk dönemlerinde arkadaş sevgisini, gençlik dönemlerinde eş sevgisini, orta yaş dönemlerinde evlat sevgisini, ileri yaşlarda ise torun sevgisini tattığı; hayatın belirli dönemlerinde bu sevgileri tadamayan bireylerin ise bu sevgilerin eksikliğini her zaman hissedebilecekleri düşünülebilir. Tüm bunlara ilaveten, yaşın ilerlemesi ile birlikte hayat tecrübesindeki artışın sonucunda bireyin bakış açısında meydana gelen değişmelerin de bu sonucun çıkmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Bireyler demokratik tutum sergileme becerileri açısından değerlendirildiğinde, çoğunlukla gençler arasında çeşitli nedenlerle kutuplaşmaların yaşandığı, gençlerin olayları yalnızca kendi bakış açıları ile değerlendirdikleri düşünülebilir. Ancak ilerleyen yaşlarda, aynı bireyler arasında bu tür kutuplaşmalar yerini, başkalarının da haklı olabileceği, olayları başkalarının bakış açısıyla da değerlendirmek gerektiği, görüşüne bırakabilmektedir. Bunun yanında beraber yaşama kültürü, başkalarının da düşünce ve yaşayış biçimine saygı gerektirmektedir. Bu bulgunun, söz konusu saygı kültürünün oluşumunda yaşın önemini ortaya koyduğu ifade edilebilir.

2.3.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Biririnden çok farklı ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenek türüne sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu bir sınıf ortamında öğretmenliğin pek de kolay olmadığı söylenebilir. Her seviye ve türdeki eğitim ve öğretim kademesinde öğretmenler, öğrencilerinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Örneğin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre

çeşitli alanlara ayrıldığı ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin kendi branşına ilgi duymayan öğrencilerin çeşitli ilgisiz, olumsuz tutum ve davranışlarına karşı da hoşgörü sınırları içerisinde kalması gerekmektedir.

Diğer yandan öğrencilerin yaşının eğitim öğretim sistemi içerisindeki en küçük yaşlar olarak kabul edilebileceği okul öncesi sınıfları ve ilkokul birinci sınıf düzeylerinde ise öğretmenlerin özellikle okulun ilk dönemlerinde öğrencilere kazandırılması gereken temel birlikte yaşama kültürünü kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu gibi nedenlerle öğretmenliğin bir hoşgörü, sabır, özveri mesleği olduğu ifade edilebilir.

Kaynak grubun branş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo-60: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Branş	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
İHL Mes. Der. Din K.	55	4,06	6,03	55	3,59	2,39	55	4,16	2,33	55	4,32	1,86	55	4,19	1,69
Yabancı Dil	61	4,11	5,99	61	3,61	2,54	61	4,28	1,82	61	4,33	2,12	61	4,27	1,47
Kültür Dersleri	222	4,00	5,89	222	3,54	2,89	222	4,12	1,90	222	4,24	1,95	222	4,16	1,46
Beceri Dersleri	84	4,04	6,70	84	3,61	3,30	84	4,09	2,31	84	4,28	1,82	84	4,21	1,40
Ok.Önc/ Sınıf Öğ.	371	4,18	6,06	371	3,72	2,88	371	4,31	2,00	371	4,45	1,73	371	4,25	1,52
Özel Eğitim	11	4,05	5,07	11	3,75	1,48	11	4,18	1,61	11	4,18	1,95	11	4,12	1,62

Kaynak grubun branş değişkenine göre hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir.

Demokratik tutum ve empati alt boyutlarında ise yabancı dil, okul öncesi veya sınıf öğretmeni gruplarında yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, diğer branş gruplarında yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Sevgi alt boyutunda ise özel eğitim

öğretmenleri dışındaki branş gruplarında yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, özel eğitim öğretmenlerinin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir.

Kaynak grubun branş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo-61: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Branşlar	N	SO	Sd	χ^2	P
Hoşgörü	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	390,32	5	28,48	,00
	Yabancı Dil	61	413,98			
	Kültür Dersleri	222	347,46			
	Beceri Dersleri	84	361,02			
	Sınıf ya da Okul Öncesi	371	445,62			
	Özel Eğitim	11	373,00			
Anlayış Gösterme	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	383,35	5	8,96	,11
	Yabancı Dil	61	389,11			
	Kültür Dersleri	222	371,58			
	Beceri Dersleri	84	395,49			
	Sınıf ya da Okul Öncesi	371	426,56			
	Özel Eğitim	11	438,45			
Demokratik Tutum	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	390,62	5	28,62	,00
	Yabancı Dil	61	430,09			
	Kültür Dersleri	222	350,71			
	Beceri Dersleri	84	351,08			
	Sınıf ya da Okul Öncesi	371	443,49			
	Özel Eğitim	11	364,50			
Sevgi	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	389,65	5	30,48	,00
	Yabancı Dil	61	401,41			
	Kültür Dersleri	222	348,42			
	Beceri Dersleri	84	366,71			
	Sınıf ya da Okul Öncesi	371	447,60			
	Özel Eğitim	11	316,27			
Empati	İHL Meslek Dersleri veya Din Kültürü	55	400,70	5	6,51	,25
	Yabancı Dil	61	429,15			
	Kültür Dersleri	222	374,78			
	Beceri Dersleri	84	392,89			
	Sınıf ya da Okul Öncesi	371	418,43			
	Özel Eğitim	11	359,23			

Tablo 61’de yer alan veriler incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane’s T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 62’de verilmiştir.

Tablo–62: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane’s T2 Testi Sonuçları

	Branşlar	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Hoşgörü	Sınıf ya da Okul Öncesi	2,59	,00	Kültür Dersleri
Demokratik Tutum	Sınıf ya da Okul Öncesi	0,78	,00	Kültür Dersleri
		0,87	,02	Beceri Dersleri
Sevgi	Sınıf ya da Okul Öncesi	0,82	,00	Kültür Dersleri

Tamhane’s T2 testi sonucunda hoşgörü ölçeğinin bütününde ve sevgi alt boyutunda sınıf ya da okul öncesi öğretmenlerinin hoşgörü düzeyinin kültür dersleri öğretmenlerinden, demokratik tutum alt boyutunda ise yine sınıf ya da okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum düzeyinin kültür dersleri ve beceri dersleri öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Söz konusu değişkenleri inceleyen başka araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde 1994–1995 eğitim öğretim yılında lisans tamamlama programına katılan ilkökul öğretmenleri ile araştırmasını gerçekleştiren Büyükkaragöz ve Kesici (1996) farklı yan alanlarda lisans tamamlama yapan ilkökul öğretmenlerinin hoşgörü düzeylerinin ve demokratik tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 10). Ancak Büyükkaragöz ve Kesici’nin (1996) ulaştığı bu sonuç, evrenin tümünün ilkökul öğretmenlerinden oluşmasından kaynaklanabilir. Yaraş (2015) da, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre hoşgörü eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 60). Yaraş’ın (2015) ulaştığı sonuç ise, eğitim fakültelerinin zorunlu dersleri arasında yer alan okul deneyimi ya da öğretmenlik uygulaması derslerini başarı ile tamamlamış olsa dahi henüz öğretmenlik mesleği ile tanışmamış bir örneklem ile çalışılmasından kaynaklanabilir.

Benzer şekilde, Saracaloğlu ve arkadaşları (2004, s. 348), Telatar (2012, s. 88) ve Şahin (2008, s. 73) de branş değişkenine göre öğretmenlerin demokratik tutum sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışken Gözütok (1995), araştırmasında branş değişkenine göre öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile iş teknik öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemiştir (s. 74).

Araştırmamızda ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkın oluşmasına yol açabilecek hususlar değerlendirildiğinde çeşitli hukuki düzenlemelerin açıklayıcı olabileceği söylenebilir. Örneğin, okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinin 11. maddesinin 5. fıkrasının “a” bendi “Anaokulu ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukların kaydı yapılır.”; aynı fıkranın “b” bendi ise “Ana sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda 36–47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kaydedilebilir.” şeklinde düzenlenmiştir.

Aynı yönetmeliğin 6. maddesinin “a” fıkrası ise ilkokula kayıt yaşı ile ilgili olup “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60–66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.” şeklinde düzenlenmiştir (Okul Öncesi ve ilköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014: madde 11).

Yapılan gözlemler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük çoğunluğunun kadın öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun teyidi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bürosundan merkez ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sayıları talep edilmiş ve sonuçlar tablo 63’te gösterilmiştir (Konya İl Milli Eğitim Müd.-İstatistik, Kişisel İletişim, Haziran 20, 2018).

Tablo-63: İlçelere Göre Okul Öncesi Öğretmen Sayıları

	Karatay	Meram	Selçuklu	Toplam
Erkek	3	3	10	16
Kadın	212	230	457	899

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları bilgisi göz önüne alındığında ve araştırmamızın öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü düzeyi ile ilgili bulguları birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin hoşgörü düzeyinin ve sevgi düzeyinin yüksek olması sonucunun şaşırtıcı olmadığı ifade edilebilir. Bulgular sınıf öğretmenleri için değerlendirildiğinde ise yaş itibarıyla çocukların ilgi, sevgi ve hoşgörüye en çok ihtiyaç duydukları dönemin birçok çocuk için ilk kez okul ortamı ile tanışma dönemi; diğer bir ifadeyle okul öncesi ve ilkökul dönemi olması, bu sonucun elde edilmesinde etkili olabilir.

Bunun yanında, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin diğer branşları okutan öğretmenlere kıyasla öğrencileri ile daha fazla zaman geçirebildiği, bu sebeple onları daha yakından tanıma fırsatı bulabildiği, sonuç olarak, öğrenci velileri ile daha sıkı diyalog kurma şansı elde ettiği söylenebilir. Öte yandan branş öğretmenlerinin, ders bitiminden itibaren haftalık ders programında aynı sınıf için ayrılan bir sonraki derse kadar aynı öğrenciler ile çoğu zaman tekrar ilgilenme fırsatı bulamayabileceği, öğrencisi ve ailesini yakından tanıma fırsatı elde edemeyebileceği; okul öncesi veya sınıf öğretmenlerinin, gün boyunca, hatta sınıf öğretmenlerinin olağan koşullar altında ilkökul birinci kademe eğitimi süresi boyunca, öğrencisini ve ailesini yakından tanıma fırsatı elde edebileceği, öğrencilerinin okul ortamında karşılaşabilecekleri her türlü sorunlarına çözüm üretmek için çaba sarfedebilecekleri ifade edilebilir.

Ayrıca, okul öncesi öğrencileri ve ilkökul öğrencilerinin kendi öğretmenlerini, her şeyin en doğrusunu bilen yegâne rol model olarak gördükleri söylenebilir. Bu nedenle de her türlü eğitim kademesinde öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını yakından gözlemeleri nedeniyle öğretmen davranışları eğitim sonunda kazanılan öğrenci davranışlarının belirleyicisi olmaktadır (Gözütok, 1995, s. 17).

Genellikle yıl boyunca aynı öğrencilerin eğitimiyle ilgilenen tek öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin ve olağan koşullarda birinci kademe eğitimi

boyunca aynı öğrencilerin eğitimi ile ilgilenen sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıfta öğrencilerin birbirilerine karşı hoşgörülü olmaları ve sevgi ile yaklaşmaları için gayret sarfettiği, aynı zamanda, demokratik bir sınıf kültürü oluşturmanın da sınıf ortamında ortaya çıkabilecek her türlü problemlerin çözümünü kolaylaştırabileceği ifade edilebilir. Diğer taraftan, herhangi bir branşı okutan kültür dersleri veya beceri dersleri öğretmenleri ise, çoğunlukla, aynı sınıfın öğrencileri ile ancak ilgili dersin haftalık ders yükü kadar saat birlikte zaman geçirebilmektedir. Açıklanan nedenlerle, aile ve öğrenci hakkında daha fazla bilgiye sahip olabilen, öğrencisinin psikolojik durumunu daha yakından gözlemleyebilen, sınıf ya da okul öncesi öğretmenleri lehine hoşgörü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark çıktığı düşünülebilir.

Bunlara ilaveten, çocukların, haksızlığa uğradıklarını düşündükleri durumlarda çok daha çabuk tepkiler verdikleri söylenebilir. Örneğin, kendilerinden beklenen bir davranışı geliştiren öğrencilerin “yıldız” ile ödüllendirildiği bir okul öncesi sınıfta ya da ilkokul birinci kademe eğitim-öğretim yapılan bir sınıfta, öğrenci kendisinden beklenen davranışı sergilediği halde kendisine “yıldız” vermeyen öğretmenine dargınlığını ya da kızgınlığını açıkça hissettirebilmektedir. Sakin’in (2007) de belirttiği gibi okul öncesi ya da sınıf öğretmenlerinin sınıfta öğrenciler için sergileyecekleri hoşgörü, eşitlik, adalet, demokratik tutum gibi rol model davranışlar, bu yaş grubundaki çocukların kişilik gelişimlerini de olumlu yönde etkileyecektir (s. 63). Bu nedenle, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin de bu durumun mesleki tecrübeleri neticesinde farkında oldukları için bu öğretmenlerin daha demokratik tutum sergileyebildikleri düşünülebilir.

Ayrıca, Türk eğitim sisteminde bireylerin demokratik yaşamın ilkelerini özümsemeleri ve hayata geçirmeleri için çeşitli düzenlemeler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi “Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik

liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.” şeklinde dzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, 2004: madde 5).

Her ne kadar okul öncesi öğrencileri ve birinci sınıf öğrencileri Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesinin 26. maddesi (Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, 2004: madde 26) gereği okul meclisi seçimlerinde oy kullanmasalar da, demokratik değerlerin okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere kazandırılması çalışmalarının okul öncesi ve sınıf öğretmenlerince özüksendiği de düşünülebilir.

2.3.4. Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hořđörü Düzeyi

Toplumun çeşitli okul türlerine devam eden öğrencilerden sergilemelerini beklediği belirli davranış biçimlerinin olduğu söylenebilir. Herkes gibi öğretmenler de belirli yaş grubu öğrencilerinden ya da belirli okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden çeşitli davranış kalıplarını ya da biçimlerini sergilemeleri beklentisi içinde olabilir. Bazen de öğretmenlerin, çalıştıkları okul türüne devam eden öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kendilerini güncellemeleri gerekebilir. Mevcut durum ve beklentilerin örtüşmemesi karşısında ise çatışma veya hořđürsüzlüđün ortaya çıktığı durumlarla karşılaşılabilir. Çalışılan okul türü değişkenine göre kaynak grubun hořđörü düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri tablo 64’te gösterilmiştir.

Tablo-64: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Okul Türü	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
İlkokul	409	4,17	6,08	409	3,70	2,89	409	4,32	1,98	409	4,44	1,76	409	4,25	1,54
Ortaokul	95	4,05	5,74	95	3,53	2,87	95	4,15	2,01	95	4,33	1,87	95	4,24	1,45
And. Lis.	65	4,05	6,26	65	3,68	2,73	65	4,16	1,81	65	4,26	1,89	65	4,15	1,56
Mes. Tek. And. Lis.	45	4,05	6,96	45	3,66	2,92	45	4,11	2,65	45	4,26	1,85	45	4,23	1,32
And.İHL/İHO	150	4,01	6,14	150	3,51	2,93	150	4,11	2,11	150	4,27	2,05	150	4,18	1,45
RAM	26	3,88	4,45	26	3,47	2,45	26	4,05	1,42	26	4,04	1,57	26	4,00	1,54
Diğer	14	4,17	4,65	14	4,00	1,66	14	4,21	1,40	14	4,23	1,73	14	4,28	1,46

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Demokratik tutum alt boyutunda ise ilkokullarda ve diğer grubunda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir.

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin sevgi alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, bunun dışında kalan okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir. Empati alt boyutunda Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulu ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; bunun dışında kalan okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Kaynak grubun çalışılan okul türü değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik

testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 65'te gösterilmiştir.



Tablo-65: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	SO	Sd	χ^2	P
Hoşgörü	İlkokul	409	441,42	6	29,90	,00
	Ortaokul	95	368,21			
	Anadolu Lisesi	65	376,19			
	Meslek ve Teknik And. Lis.	45	379,58			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	353,08			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	277,83			
	Diğer	14	455,04			
Anlayış Gösterme	İlkokul	409	421,95	6	15,83	,01
	Ortaokul	95	367,21			
	Anadolu Lisesi	65	412,63			
	Meslek ve Teknik And. Lis.	45	398,13			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	369,15			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	328,17			
	Diğer	14	536,29			
Demokratik Tutum	İlkokul	409	443,83	6	29,00	,00
	Ortaokul	95	367,53			
	Anadolu Lisesi	65	373,45			
	Meslek ve Teknik And. Lis.	45	373,63			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	351,32			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	309,60			
	Diğer	14	381,04			
Sevgi	İlkokul	409	442,42	6	33,82	,00
	Ortaokul	95	391,29			
	Anadolu Lisesi	65	355,02			
	Meslek ve Teknik And. Lis.	45	354,70			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	368,74			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	245,87			
	Diğer	14	339,18			
Empati	İlkokul	409	418,15	6	9,42	,15
	Ortaokul	95	406,20			
	Anadolu Lisesi	65	369,81			
	Meslek ve Teknik And. Lis.	45	399,61			
	Anadolu İHL ya da İHO	150	385,27			
	Rehberlik ve Araştırma Merk.	26	305,54			
	Diğer	14	446,04			

Tablo 65'teki veriler incelendiğinde çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin bütününde, anlayış gösterme,

demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Gruplar arasında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 66'da verilmiştir.

Tablo-66: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Çalışılan Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Hoşgörü	İlkokul	2,47	,00	Anadolu İHL ya da İHO
		4,31	,00	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Anlayış Gösterme	Diğer	1,86	,03	Ortaokul
		1,92	,02	Anadolu İHL ya da İHO
Demokratik Tutum	İlkokul	0,83	,00	Anadolu İHL ya da İHO
		1,04	,02	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Sevgi	İlkokul	0,66	,01	Anadolu İHL ya da İHO
		1,56	,00	Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Tamhane's T2 testi sonucunda hoşgörü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler arasında, ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Anlayış gösterme alt boyutunda ise diğer okullarda görev yapan öğretmenler ile ortaokullar ve Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler arasında, diğer okullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir.

Sonuçların yorumlanmasına geçmeden önce çalışılan okul türü sorusuna "diğer" yanıtı hangi okulda görev yapan öğretmenlerce verildiğinin belirlenmesi sonuçların yorumlanmasında önemli görülmektedir. Geri dönüşü sağlanan ölçeklerin tek tek incelenmesinin ardından Selçuklu Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi'nde görev yapan öğretmenlerin bu yanıtı işaretledikleri belirlenmiş; araştırmacının öğretmenler ve okul yöneticileri ile yaptığı görüşmede öğretmenlerin çalışılan okul türü değişkenindeki ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu

lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulu ve rehberlik araştırma merkezi seçeneklerinin hiçbirinin kendi eğitim kurumlarını karşılamadığını düşündüklerinden “diğer” yanıtını işaretledikleri anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan hoşgörü ölçeğinin bütününden, anlayış gösterme, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının ilkökul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşması, branş değişkeninde olduğu gibi ilkökul öğrencilerinin sevgi, ilgi, şefkat ve merhamete daha fazla ihtiyaç duymaları, bu nedenle de bu okullarda görev yapan öğretmenlerin daha hoşgörülü, daha çok anlayış gösterebilen, daha fazla demokratik tutum sergileyen ve daha fazla insan sevgisi ile dolu bireyler oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuca ilişkin olarak Chen (1997), özel öğrenim gereksinimli öğrencilere karşı özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden daha hoşgörülü bir tutum sergilediklerini aktarırken (s. 5) Safran, Safran ve Barcikowski (1985) özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları karşısındaki tutumlarının farklılaşmadığını belirtmektedir (s. 13)

Gözütok (1995) ise öğretmenlerin demokratik tutumlarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenleri lehine demokratik tutum düzeylerinin istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (s. 69). Öte yandan Saracaloğlu ve arkadaşları (2004) görev yaptıkları okul türü değişkenine göre öğretmenlerin demokratik tutum sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır (s. 348).

Esasen, özel eğitim mesleki eğitim merkezinde öğrenim gören öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olmaları nedeniyle her sınıf seviyesindeki diğer öğrencilerden daha fazla ilgi, sevgi ve şefkate muhtaçtırlar. Araştırmamızda çalıştıkları okul türü seçenekleri arasından “diğer” seçeneğini işaretleyen Selçuklu Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul, Anadolu İHL ya da imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha anlayışlı oldukları, bu kurumda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin bu ihtiyaçlarının farkında oldukları, her gün özel eğitime muhtaç öğrenciler ile bir arada

olmaktan dolayı daha yüksek empati becerileri geliştirdikleri bu nedenle daha anlayışlı bireyler oldukları değerlendirilebilir.

2.3.5. Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Hoşgörünün tüm bireylerin karşısındaki kimseden kendilerine karşı sergilemelerini arzuladıkları bir davranış biçimi olmasına rağmen, günümüzde insanların hoşgörülü tutum sergileme konusunda çoğu zaman cimrilik gösterdikleri söylenebilir. Öyle ki bazı örneklerde, toplumsal statünün artışıyla birlikte bireylerin hoşgörülü tutum ve davranışlarında gerilemelerin görülebildiği bile ifade edilebilir.

Bunun yanında araştırmanın önceki bölümlerine ifade edildiği gibi hoşgörünün öğrenilebilen bir davranış olması nedeni ile kişilerin eğitim durumları ile de yakından ilgili olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Bu nedenle kaynak grubun okuldaki görevi ister öğretmen, ister müdür yardımcısı isterse okul müdürü olsun asgari lisans düzeyinde eğitim almış aldıkları düşünüldüğünde, hoşgörü tutumlarının eğitim düzeyine dayalı olarak farklılaşmayacağı öngörülebilir. Kaynak grubun okuldaki görevi değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo-67: Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Okuldaki Görevi	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Okul Müdürü	13	4,05	5,89	13	3,59	2,98	13	4,17	2,32	13	4,42	1,31	13	4,00	1,52
Müdür Yrd.	48	4,01	5,42	48	3,42	3,36	48	4,20	1,85	48	4,36	1,55	48	4,09	1,50
Öğretmen	743	4,11	6,20	743	3,66	2,83	743	4,23	2,05	743	4,35	1,90	743	4,23	1,50

Tablo 67’de yer alan kaynak grubun okuldaki görevi değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde, tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda yüksek; sevgi alt boyutunda ise çok yüksektir.

Demokratik tutum ve empati alt boyutlarında okul müdürü ve müdür yardımcılarının elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir. Kaynak grubun hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo-68: Okuldaki Görevi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Okuldaki Görevi	N	SO	Sd	χ^2	P
Hoşgörü	Okul Müdürü	13	379,85	2	2,97	,22
	Müdür Yrd.	48	348,10			
	Öğretmen	743	406,41			
Anlayış Gösterme	Okul Müdürü	13	409,35	2	3,44	,17
	Müdür Yrd.	48	342,66			
	Öğretmen	743	406,25			
Demokratik Tutum	Okul Müdürü	13	383,12	2	0,24	,88
	Müdür Yrd.	48	390,31			
	Öğretmen	743	403,63			
Sevgi	Okul Müdürü	13	428,65	2	0,19	,90
	Müdür Yrd.	48	397,78			
	Öğretmen	743	402,35			
Empati	Okul Müdürü	13	306,00	2	5,55	,06
	Müdür Yrd.	48	347,43			
	Öğretmen	743	407,75			

Tablo 68’e göre hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarının hiçbirinde okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Okul müdürleri ve müdür yardımcıları zaman zaman, fazla hoşgörünün, fazla anlayışlı olmanın, fazla demokratik ve empatik tutum sergilemenin, kurumda suistimali de beraberinde getirebileceğini düşünebilirler. Bu düşüncenin bir sonucu olarak, okul idarecileri öğretmenler kadar hoşgörülü olamayabilir. Bu yüzden, okuldaki görevi değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarında öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması beklenirken;

öğretmenlerin yürütmekte oldukları görevin ya da buldukları konunun, onların hoşgörü tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Diğer taraftan Önger (2013), araştırmasında öğretmenlerin hoşgörü tutumlarını yöneticilik yapmış veya yöneticilik yapmamış olmaları açısından incelemiş ve yöneticilik yapmamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü tutumlarının, yöneticilik yapmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü tutumlarından yöneticilik yapmamış sosyal bilgiler öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 109). Önger (2013) tarafından yapılan araştırma sonucu yukarıda öğretmenler lehine beklenen sonucun gerekçesi ile örtüşmektedir. Y. Koç (2008) ise, araştırma bulgularımıza benzer bir sonuçla, beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarını incelediği araştırmasında meslekteki konum değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum sergileme düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 90).

Araştırmamızdaki sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan okul müdürü ve müdür yardımcısı sayısının oldukça az olmasının etkili olabileceği gibi bazı hukuki düzenlemelerin etkisinin de olabileceği düşünülmektedir. Örneğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlamıştır. Bu durum ayrıca Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. Maddesinde “Maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlikdir.” (Maarif Teşkilatına dair kanun, 1926: madde 12) şeklinde açıkça ifade edilmiştir.

Söz konusu kanunlardan açıkça anlaşıldığı gibi okul müdürlüğü ya da müdür yardımcılığı gibi görevler öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili yönetim görevleri sayılmakta ve ilgili kanun hükümleri gereğince okul yöneticileri ve öğretmenler arasında mali haklar ya da özlük hakları açısından kayda değer fark bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle, okul yöneticileri de öğretmenlerdir ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu başlığı altında okulun “diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından” yönetildiğini belirtmektedir (Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014: madde 39).

Ayrıca okul müdürleri ve müdür yardımcılarının da branşları gereği aylık karşılığı ders okutabilecekleri kurumlarda görev yapmak durumunda olmaları ve aylık karşılığı zorunlu ders yüklerinin bulunması (Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar, 2006: madde 5), onların sınıf atmosferinden uzaklaşmalarını engellediği ifade edilebilir. Açıklanan bu tür durumların bir sonucu olarak okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, hoşgörü ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında, kaynak grubun okuldaki görevi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmediği düşünülebilir.

Bunların yanında okul; adalet, hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük gibi değerlerin öğrencilere aktarıldığı yerdir. Bir hiyerarşik yapıda ise yöneticilerin hoşgörülü tutumlarının en alt birimdeki bireye kadar etki etmesi beklenir. Aynı şekilde yöneticilerin hoşgörüsüz oldukları durumlarda ise hoşgörüsüzlük tutumunun etkisi ve sonuçları en alt birimde görevli bireye kadar ulaşabilir. Bu nedenle yöneticilerin hoşgörülü olmaları son derece önemli görülmektedir. Bu hoşgörü kültürünün aktarılması ve yaygınlaşmasının bir sonucu olarak da öğretmenlerin okuldaki görevi değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı değerlendirilebilir.

2.3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Meslekte geçirilen süre olarak ifade edilen mesleki kıdemin yaş ile doğrudan ilişkili olduğuna araştırmanın önceki bölümlerinde değinilmiştir. Bu nedenle yaş değişkenine göre bireylerin hoşgörü tutumlarındaki beklenti ve değerlendirmelerin mesleki kıdem değişkeni için de geçerli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak bazı durumlarda yaşın ilerlemesiyle birlikte bireylerin hoşgörü sınırlarının daraldığı durumlar da ortaya çıkabilir. Kaynak grubun mesleki kıdem değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 69'da gösterilmiştir.

Tablo-69: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Mesleki Kıdem	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
1-5 yıl	107	4,08	6,15	107	3,70	2,73	107	4,18	2,05	107	4,22	2,10	107	4,26	1,33
6-10 yıl	97	4,08	6,64	97	3,67	2,75	97	4,18	2,13	97	4,27	2,10	97	4,22	1,40
11-15 yıl	146	4,06	6,12	146	3,59	3,11	146	4,22	1,94	146	4,29	1,81	146	4,18	1,68
16-20 yıl	210	4,08	6,06	210	3,61	2,93	210	4,21	2,04	210	4,35	1,71	210	4,20	1,51
21 yıl ve üzeri	244	4,15	6,03	244	3,66	2,79	244	4,27	2,07	244	4,47	1,75	244	4,23	1,49

Tablo 69’da verilen aritmetik ortalamalar incelendiğinde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça demokratik tutum alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; sevgi alt boyutunda ise tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir. Demokratik tutum alt boyutunda ise 1–5 yıl ve 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Empati alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 11–15 yıl ve 16–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının ise çok yüksek olduğu görülmektedir. Kaynak grubun mesleki kıdem değişkenine göre hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 70’te gösterilmiştir.

Tablo-70: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	1-5 Yıl	107	395,93	4	8,65	,07
	6-10 Yıl	97	386,50			
	11-15 Yıl	146	375,37			
	16-20 Yıl	210	391,21			
	21 Yıl ve Üzeri	244	437,69			
Anlayış Gösterme	1-5 Yıl	107	419,89	4	1,90	,75
	6-10 Yıl	97	405,29			
	11-15 Yıl	146	386,02			
	16-20 Yıl	210	394,56			
	21 Yıl ve Üzeri	244	410,46			
Demokratik Tutum	1-5 Yıl	107	385,49	4	3,93	,41
	6-10 Yıl	97	384,59			
	11-15 Yıl	146	398,32			
	16-20 Yıl	210	395,31			
	21 Yıl ve Üzeri	244	425,77			
Sevgi	1-5 Yıl	107	345,56	4	29,24	,00
	6-10 Yıl	97	371,35			
	11-15 Yıl	146	367,72			
	16-20 Yıl	210	398,86			
	21 Yıl ve Üzeri	244	463,80			
Empati	1-5 Yıl	107	422,24	4	1,66	,79
	6-10 Yıl	97	397,27			
	11-15 Yıl	146	390,95			
	16-20 Yıl	210	395,14			
	21 Yıl ve Üzeri	244	409,17			

Tablo 70’te yer alan veriler incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı dikkat çekmektedir ($p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek sıra ortalamasına sahip grubun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tamhane’s T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo-71: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Sevgi	21 yıl ve üzeri	1,01	,00	1-5 Yıl
		0,82	,00	6-10 Yıl
		0,72	,00	11-15 Yıl
		0,48	,03	16-20 Yıl

Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin elde ettikleri puanların 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir.

Benzer değişkeni irdeleyen bazı araştırmacılardan Yaraş (2015), 2012-2013 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde çeşitli ilköğretim okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre kendilerini hoşgörülü olarak algılama düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışken (s. 78) Önger (2013), sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre bazı mesleki kıdem aralıklarında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 109-110). Cundiff (1982) ise yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ilerlemesi ile birlikte günlük yaşamda karşılaşılan olaylara karşı daha az hoşgörü sergilediklerini belirtmektedir (s. 94).

Taçman (2006) sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemleri 0-5 yıl arası ve 30 yıl ve üzeri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını belirlemişken (s. 36), Özdaş ve arkadaşları (2014) benzer bir çalışmayı genel lise öğretmenleri ile gerçekleştirmiş ve mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında mesleki kıdemleri 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemişlerdir (s. 76). C. Kaya (2013) da sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum sergileme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre çeşitli

mesleki kıdem aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (s. 75).

Öte yandan Saracaloğlu ve arkadaşları (2004, s. 348), Telatar (2012, s. 89) ve Şahin (2008, s. 73) öğretmenlerin; Kontaş ve arkadaşları (2016, s. 145) ortaokul öğretmenlerinin; Yılmaz (2009, s. 52) sınıf öğretmenlerinin; Y. Koç (2008, s. 89) ve İnan (2013, s. 66) beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Meslekte geçirilen yıl olarak değerlendirilen mesleki kıdem, daha önce de ifade edildiği gibi yaş ile doğru orantılıdır. Yani, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kaçınılmaz olarak yaşları da ilerlemektedir. Dolayısıyla araştırmamızda örneklem grubun mesleki kıdem değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutunda belirlenen istatistiksel olarak anlamlı fark, hatırlanacağı üzere, yaş değişkenine göre de belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ve hayatın doğal akışı neticesinde torun sahibi olmalarının beklendiği yaşa ulaştıkları, bu nedenle de daha yoğun insan sevgisiyle dolu oldukları şeklinde düşünülebilir.

Bunların yanında, zaman zaman, bazı bireylerin torun sahibi olduktan sonra “Torun evlattan daha tatlı imiş.” cümlesini sarf ettiklerine şahit olmuşuzdur. Bu ifadenin bireylerin yaşının ilerlemesi ile kendi çocuklarına kendi gençlik dönemlerinde ayıramadıkları zamanı torunlarına ayırma çabası içine girmelerinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Ayrıca yaşın, dolayısıyla da mesleki kıdemin, artışıyla hayat tecrübesindeki artışın ve bireyin olaylara bakış açısında meydana gelen değişmelerin de böyle bir sonucun çıkmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

2.3.7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Medeni durumun birey üzerindeki kontrol görevine, sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar için oldukça önemli bir değişken olduğuna, araştırmanın dindarlık ile ilgili bölümünde değinilmişti. Evliliğin bir tür birlikte yaşama becerisi ve paylaşma sanatı olduğu düşünülürse medeni durum değişkeninin hoşgörü konusundaki öneminin bir kat daha fazla olduğu görülecektir. Bu gerekçelerle kaynak gurubun medeni durum değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde

ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 72’de gösterilmiştir.

Tablo–72: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Medeni Durum	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Evli	687	4,10	6,15	687	3,63	2,91	687	4,22	2,04	687	4,36	1,83	687	4,21	1,52
Bekâr	94	4,10	5,79	94	3,69	2,48	94	4,21	2,03	94	4,28	2,04	94	4,25	1,41
Boşanmış	23	4,13	7,85	23	3,75	3,17	23	4,24	2,20	23	4,28	2,54	23	4,33	1,44

Kaynak grubun medeni durum değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütlerine göre (Bkz: Tablo 20) değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; demokratik tutum, sevgi ve empati alt boyutlarında ise tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Kaynak grubun medeni durum değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo-73: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	Evli	687	402,01	2	,38	,82
	Bekâr	94	398,95			
	Boşanmış	23	431,54			
Anlayış Gösterme	Evli	687	399,81	2	,64	,72
	Bekâr	94	418,36			
	Boşanmış	23	418,09			
Demokratik Tutum	Evli	687	403,37	2	,16	,92
	Bekâr	94	394,19			
	Boşanmış	23	410,43			
Sevgi	Evli	687	407,50	2	2,40	,30
	Bekâr	94	369,01			
	Boşanmış	23	390,11			
Empati	Evli	687	399,07	2	1,33	,51
	Bekâr	94	417,34			
	Boşanmış	23	444,41			

Tablo 73'te yer alan veriler incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hem hoşgörü ölçeğinin bütününde hem de alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Araştırma sonuçlarımız Önger'in (2013) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Önger (2013) de araştırmasında öğretmenlerin hoşgörü algısı tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemiştir (s. 108). Demokratik tutum boyutu için ise Gözütok (1995, s. 78), Ekici (2014, s. 598) ve Şahin (2008, s. 75-76) öğretmenlerin; Kontaş ve arkadaşları (2016, s. 145) ortaokul öğretmenlerinin; Yılmaz (2009, s. 51) ve C. Kaya (2013, s. 74) sınıf öğretmenlerinin; Y. Koç (2008, s. 85) ve İnan (2013, s. 61) ise beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutum düzeylerinde medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Zaman zaman boşanmış bireylerin, özellikle boşanma döneminin hemen ardından, yaşadıkları bazı olumsuz ailevi deneyimlerden dolayı hoşgörüsüz, sabırsız, empatik tutum sergileyemeyen bireyler olabildikleri söylenebilir. Ayrıca evliliğin sürdürülmesindeki vazgeçilmez prensibin, bireylerin birbirilerinin kusurlarını

hoşgörüle karşılaşması olduğu düşünüldüğünde, mutlu bir aile ortamının oluşturduğu pozitif enerjinin, bireyin iş yaşamını da olumlu yönde etkilemesinin kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.

Ancak elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin hoşgörü tutumlarının, başkalarına karşı anlayışlı olma durumlarının, demokratik tutum sergilemelerinin, sevgi ve empati düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin bir gereği olarak kaynak grubun özelliklerinden ve eğitim seviyesinden kaynaklanabilir. Aynı ölçme aracı kullanılarak farklı kaynak gruplar üzerinde yapılacak araştırmaların, araştırmacıları farklı sonuçlara götürebileceği değerlendirilmektedir.

2.3.8. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Evliliğin temel gerekçelerinden birinin de neslin devamının sağlanması olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle ailelerin çocuk sahibi olmaları ebeveynler için duygusal ve ruhsal olarak bir dönüm noktası olarak düşünülebilir. Çocuk sahibi olmadan önceki dönemlerde başka kimselerin çocuklarında gözlenen ve çok hoş karşılanmayan çeşitli olaylar, tutum ve davranışlar anne veya babalık duygusunun bir sonucu olarak artık çoğunlukla hoşgörüle karşılanabilmektedir. Kaynak grubun çocuk sayısı değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 74’te gösterilmiştir.

Tablo-74: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Çocuk Sayısı	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
0	154	4,06	6,15	154	3,68	2,66	154	4,17	1,99	154	4,23	2,03	154	4,21	1,40
1	140	4,14	6,44	140	3,69	2,98	140	4,24	2,12	140	4,39	1,92	140	4,27	1,55
2	348	4,08	6,10	348	3,58	3,00	348	4,22	2,04	348	4,35	1,84	348	4,20	1,57
3 +	162	4,15	5,97	162	3,69	2,67	162	4,26	2,04	162	4,44	1,68	162	4,21	1,41

Aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) göz önüne alınarak kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksek; sevgi alt boyutunda ise tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Demokratik tutum alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; bir, iki ve üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir. Öte yandan empati alt boyutunda, iki çocuk sahibi öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinin empati alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin empati alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Kaynak grubun çocuk sayısı değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 75'te gösterilmiştir.

Tablo-75: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	Çocuğu Yok	154	383,91	3	6,28	,09
	1 Çocuk Sahibi	140	425,62			
	2 Çocuk Sahibi	348	387,93			
	3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi	162	431,50			
Anlayış Gösterme	Çocuğu Yok	154	410,77	3	2,81	,42
	1 Çocuk Sahibi	140	417,45			
	2 Çocuk Sahibi	348	387,06			
	3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi	162	414,89			
Demokratik Tutum	Çocuğu Yok	154	376,14	3	3,80	,28
	1 Çocuk Sahibi	140	413,68			
	2 Çocuk Sahibi	348	399,73			
	3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi	162	423,85			
Sevgi	Çocuğu Yok	154	348,30	3	16,16	,00
	1 Çocuk Sahibi	140	424,04			
	2 Çocuk Sahibi	348	397,06			
	3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi	162	447,10			
Empati	Çocuğu Yok	154	398,00	3	1,81	,61
	1 Çocuk Sahibi	140	426,00			
	2 Çocuk Sahibi	348	397,70			
	3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi	162	396,77			

Tablo 75'te yer alan veriler incelendiğinde çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların

aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan fark, yalnızca hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Sevgi alt boyutunda gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmış, sonuçlar tablo 76'da gösterilmiştir.

Tablo-76: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Çocuk Sayısı	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Sevgi	1 çocuk sahibi	0,62	,04	Çocuğu yok
	3 ya da daha fazla çocuk sahibi	0,84	,00	Çocuğu yok

Tamhane's T2 testi sonucunda sevgi alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenler ile bir çocuk sahibi öğretmenler ve üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler arasında, bir çocuk sahibi öğretmenler ve üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Literatürde bireylerin sahip oldukları çocuk sayısı ve sevgi değişkenini irdeleyen araştırma sonuçlarına araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde ulaşılamasa da Gözütok (1995, s. 81) ve Şahin (2008, s. 76) öğretmenlerin demokratik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre demokratik tutum sergileme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır (s. 81). Ekici'nin (2014, s. 597) öğretmen adayları ile Yılmaz'ın (2009, s. 51-52) ise sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, benzer şekilde, bireylerin demokratik tutum sergileme düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda, son yıllarda, toplumumuzda birçok ailenin genellikle iki çocuk ile yetindikleri söylenebilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerden elde edilen veriler de, bu gözlemi doğrular niteliktedir (Bkz: Tablo 21). Ailelerin çocuk sahibi olmasıyla birlikte, bireylerin kendi çocuğuna karşı duyduğu sevginin; bireyin genel olarak sevgisini artırarak hayata daha pozitif bakmasına ve hayata daha sıkı sarılmasına neden olduğu, bireye amaç kazandırdığı,

bu nedenle, bireylerin çocuk sahibi olmalarının ebeveynler için hayatta bir mihenk taşı olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanında ebeveynlerin çevresinin de çocuklarının çevresi ile birlikte şekillendiği, çocuklarının büyümesi ile birlikte ailelerin, çocuklarının arkadaşlarının aileleri ile iletişim kurma yoluna gittikleri, onlarla diyalog geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum bireylerin çevresindeki diğer bireylere karşı sevgi ve saygı çerçevesinde iletişim kurmalarını gerektirecektir. Bir çocuk sahibi öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutundan elde ettikleri puanların, çocuğu olmayan ve iki çocuk sahibi öğretmenlerden bir çocuk sahibi öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşması, bir çocuk sahibi öğretmenlerin sahip oldukları tek çocuk üzerine titredikleri, ona aşırı derecede bağlandıkları şeklinde; üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler lehine ortaya çıkan fark ise, bu bireylerin kişilikleri gereği çok sayıda çocuk sahibi olmaktan mutlu oldukları şeklinde düşünülebilir.

Öte yandan, daha önceden de belirtildiği gibi, kaynak gruptan toplanan veriler de dâhil olmak üzere (Bkz: Tablo 21) toplumumuzda yapılan gözlemlerin, özellikle eşlerin eğitim seviyesindeki artışla birlikte, ailelerin çoğunlukla iki çocuk ile yetindiklerini işaret ettiği söylenebilir. Bu duruma getirilen açıklama bireylerin eğitim seviyelerindeki artış ile birlikte daha yoğun bir iş temposu içine girdikleri veya her iki ebeveynin de çalışan bireyler olması durumunda çocukların bakımı ile ilgilenebilecek “bakıcı” problemleridir. Açıklanan bu nedenlerden dolayı iki çocuk sahibi bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmediği de düşünülebilir.

2.3.9. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Lise yıllarının uzun soluklu arkadaşlıkların kurulmasında önemli yere sahip olduğu, lise öğretmenlerinin ise gençlerin kişilik ve karakter gelişimlerinde önemli rol model olan bireylerden oldukları ifade edilebilir. Bu nedenle hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılmasında ortaöğretim yılları önemli görülebilir. Kaynak grubun mezun oldukları lise değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 77’de gösterilmiştir.

Tablo-77: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Dindarlık Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Mezun Olunan Lise	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Genel Lise	425	4,11	6,18	425	3,67	2,98	425	4,23	1,99	425	4,37	1,85	425	4,22	1,51
Anadolu Lisesi	91	4,09	6,54	91	3,75	2,69	91	4,17	2,20	91	4,23	2,18	91	4,25	1,55
Anadolu İHL	97	4,09	5,54	97	3,56	2,44	97	4,25	2,08	97	4,40	1,76	97	4,17	1,44
Anadolu Öğ.Lis.	36	4,09	5,55	36	3,58	2,30	36	4,24	1,97	36	4,40	1,79	36	4,16	1,48
Fen Lisesi	5	4,08	9,60	5	3,85	3,78	5	4,20	2,58	5	4,00	2,86	5	4,26	1,64
(Tic., Sağ.) Mes. Lis.	92	4,08	6,67	92	3,53	3,14	92	4,23	2,36	92	4,35	1,76	92	4,28	1,47
Diğer	58	4,07	5,76	58	3,63	2,76	58	4,19	1,61	58	4,34	1,86	58	4,17	1,57

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm gruplarda yer alan liselerden mezun olmuş öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksektir. Demokratik tutum alt boyutunda genel lise, Anadolu imam hatip lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve (ticaret, sağlık) meslek liselerinden mezun olmuş öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinin demokratik tutum alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek; Anadolu lisesi, fen lisesi ve diğer liselerden mezun olmuş öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Sevgi alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde ise fen lisesi mezunu öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının yüksek; diğer tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının çok yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin empati alt boyutunda Anadolu İHL, Anadolu öğretmen lisesi ve diğer liselerden mezun öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinin empati alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; genel lise, Anadolu lisesi, fen lisesi ve (ticaret, sağlık) meslek lisesinden mezun olmuş öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir.

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 78’de gösterilmiştir.

Tablo–78: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	Genel Lise	425	409,55	6	1,09	,98
	Anadolu Lisesi	91	397,45			
	Anadolu İHL	97	398,86			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	393,75			
	Fen Lisesi	5	381,60			
	(Ticaret, Sağlık) Mes. Lis.	92	396,73			
	Diğer	58	381,25			
Anlayış Gösterme	Genel Lise	425	414,14	6	7,72	,25
	Anadolu Lisesi	91	434,92			
	Anadolu İHL	97	371,64			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	371,47			
	Fen Lisesi	5	418,60			
	(Ticaret, Sağlık) Mes. Lis.	92	365,62			
	Diğer	58	394,29			
Demokratik Tutum	Genel Lise	425	403,36	6	2,50	,86
	Anadolu Lisesi	91	380,40			
	Anadolu İHL	97	420,29			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	401,54			
	Fen Lisesi	5	401,00			
	(Ticaret, Sağlık) Mes. Lis.	92	417,73			
	Diğer	58	377,73			
Sevgi	Genel Lise	425	408,98	6	6,71	,34
	Anadolu Lisesi	91	355,48			
	Anadolu İHL	97	426,63			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	417,28			
	Fen Lisesi	5	290,50			
	(Ticaret, Sağlık) Mes. Lis.	92	400,61			
	Diğer	58	391,91			
Empati	Genel Lise	425	401,41	6	4,85	,56
	Anadolu Lisesi	91	425,99			
	Anadolu İHL	97	379,52			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	364,00			
	Fen Lisesi	5	405,60			
	(Ticaret, Sağlık) Mes. Lis.	92	432,59			
	Diğer	58	387,97			

Tablo 78’de yer alan veriler incelendiğinde, mezun olunan lise değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu sonuçlara dayanılarak, öğretmenlerin hoşgörü, anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empati düzeylerinde mezun oldukları lisenin bir etkisi olmadığı ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin ya da bireylerin hoşgörü, anlayış gösterme ya da sevgi düzeylerini mezun oldukları lise değişkenine göre inceleyen araştırma sonuçlarına ulaşamamış ancak Elkatmış ve Toptaş (2015) araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının mezun olunan lise değişkeni bakımında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır (s. 134). Benzer şekilde Yazıcı (2011) da öğretmen adaylarının demokratik değerler ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının kaynak grubun mezun oldukları lise değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemiştir (s. 171). Hasankahyaoğlu (2008) ise üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin mezun oldukları lise değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 54).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun demokrasi eğitimini konu alan 11. maddesi “Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: madde 11) şeklinde düzenlenerek demokrasi eğitiminin önemine dikkat çekilmiştir.

Kaynak grubun mezun olduğu lise değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması söz konusu değerlerin öğrencilere kazandırılmasında liseler arasında fark bulunmadığı ve Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtilen demokrasi eğitiminin kazandırılmasının başarıya ulaştığı; demokratik kültürü benimseyen bireylerin, bu anlayışı hayatın her alanında uygulamaya koydukları şeklinde yorumlanabilir.

2.3.10. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Ekonomik gücün bireyleri, toplumları, milletleri, devletleri, kısaca herkesi, yakından ilgilendiren, bireylerin tutum ve davranışlarını, söylemlerini, yaşam şekillerini ve hayat felsefelerini etkileyen ve şekillendiren bir unsur olduğu ifade edilebilir. Kaynak grubun ailenin aylık geliri değişkenine göre hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 79’da gösterilmiştir.

Tablo-79: Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Ailenin Aylık Geliri	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
3000- 4000 TL arası	307	4,11	5,96	307	3,63	2,89	307	4,26	2,02	307	4,36	1,87	307	4,23	1,47
4001- 6000 TL arası	229	4,09	6,14	229	3,63	2,74	229	4,19	2,06	229	4,36	1,81	229	4,20	1,55
6001 – 8000 TL arası	232	4,09	6,34	232	3,68	2,97	232	4,20	2,09	232	4,33	1,83	232	4,20	1,53
8001 TL ve üzeri	36	4,14	6,77	36	3,62	2,90	36	4,29	1,86	36	4,35	2,54	36	4,33	1,24

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde ve anlayış gösterme alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; sevgi alt boyutunda ise çok yüksektir. Demokratik tutum ve empati alt boyutlarında ailenin aylık geliri 3000–4000 TL arası ve 8001 TL ve üzeri olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek;

ailenin aylık geliri 6001–8000 TL arası öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 80’de gösterilmiştir.

Tablo-80: Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Ailenin Aylık Geliri	N	SO	Sd	χ^2	P
Hoşgörü	3000–4000 TL arası	307	409,23	3	1,10	,77
	4001–6000 TL arası	229	395,30			
	6001–8000 TL arası	232	396,55			
	8001 TL ve üzeri	36	429,21			
Anlayış Gösterme	3000–4000 TL arası	307	399,84	3	0,36	,94
	4001–6000 TL arası	229	398,64			
	6001–8000 TL arası	232	410,17			
	8001 TL ve üzeri	36	400,35			
Demokratik Tutum	3000–4000 TL arası	307	417,43	3	3,27	,35
	4001–6000 TL arası	229	391,07			
	6001–8000 TL arası	232	389,27			
	8001 TL ve üzeri	36	433,17			
Sevgi	3000–4000 TL arası	307	407,81	3	1,28	,73
	4001–6000 TL arası	229	404,07			
	6001–8000 TL arası	232	390,06			
	8001 TL ve üzeri	36	427,39			
Empati	3000–4000 TL arası	307	405,56	3	1,88	,59
	4001–6000 TL arası	229	398,84			
	6001–8000 TL arası	232	394,86			
	8001 TL ve üzeri	36	448,99			

Tablo 80’deki veriler incelendiğinde ailenin aylık geliri değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin hoşgörü ölçeğinin bütününde, anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empati alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde hoşgörü konusunda yapılan araştırma sayıca oldukça az olduğundan, hoşgörü konusunu irdeleyip öğretmenleri örneklem olarak belirleyen ve öğretmenlerin ailelerinin aylık geliri değişkenini

irdeleyen başka bir araştırmaya rastlanılmadığından, bulgularımızı destekleyen ya da bulgularımızda çelişen araştırma sonuçlarına da rastlanılmamıştır.

Ancak Dineen (2001), siyasi katılımın siyasi hoşgörü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında soyut ve somut hoşgörü boyutlarında ailenin yıllık geliri değişkenine göre yıllık geliri 20.000 \$ ve 75.000 \$ ve üzeri bireyler arasında yıllık geliri 75.000 \$ ve üzeri bireyler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğunu belirlemiştir (s. 98-99). Öğretmenlerin demokratik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Karatekin ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin gelir düzeyi arttıkça demokratik tutum sergileme düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır (s. 568-569). Fakat Ekici (2014, s. 597) öğretmen adaylarının demokratik tutum sergileme düzeylerinin; Yazıcı (2011, s. 171) ise öğretmen adaylarının demokratik değerler ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarının gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hasankahyaoğlu (2008) ise üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin ailenin ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını belirlemiştir (s. 58-59).

Yapılan çeşitli gözlemlere dayanılarak bireylerin gelir düzeyi arttıkça, onların bir çeşit dünyevi doyunluğa ulaştıklarını, maddi kaygılardan uzaklaştıklarını, düşük gelir düzeyine sahip bireylere kıyasla, ekonomik doyumun bir sonucu olarak, cömertlik gibi toplumca hoş karşılanan bazı tutum ve davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Ancak kaynak grubun, öğretmenlik mesleğinin gereği neticesinde sürekli insan ile meşgul olmaları, öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleri konusunda emek sarf etmeleri, öğretmenlerin diğer bireylerden daha hoşgörülü, anlayışlı, demokratik tutum sergileyen, sevgi dolu ve empatik bireyler olmalarını gerektirdiği ifade edilebilir.

Bu durumun esasen, kaynak grubun öğretmen olabilmek için eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle de yakından ilişkili olduğu, buradan hareketle, bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin aldıkları eğitimin seviyesi ve niteliği; eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulan eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri ve rehberlik gibi bazı derslerin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca her ne kadar maddi kazanç günlük yaşamın ve

refahın bir vazgeçilmezi olsa da, öğretmenliğin esasen bir özveri mesleği olduğu ve maddi kazancın birçok öğretmen için ikinci planda kalabileceği sonucu da çıkarılabilir.

2.3.11. Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Çeşitli nedenlerle bireyler hayattaki hedeflerine bazen geç ulaşabilmekte bazen de hiç ulaşamamaktadırlar. Bu durum zaman zaman onları hedefe ulaşmak için hırslandırmakta, zaman zaman ise ümitsizliğe sürükleyebilmektedir.

Öğretmenliğe başlama yaşı ve yaş değişkeninin birbiri ile yakından ilişkili olduğu düşünülmekte, bu nedenle bireylerin hoşgörü tutumları üzerinde benzer sonuçlar ortaya koyacağı beklenmektedir. Bu beklentilerle kaynak grubun öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo-81: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Ö.B.Y	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
20-24	521	4,08	6,28	521	3,63	2,85	521	4,18	2,07	521	4,32	1,89	521	4,21	1,52
25-29	244	4,12	5,80	244	3,64	2,94	244	4,27	1,98	244	4,39	1,79	244	4,22	1,47
30-34	28	4,19	6,45	28	3,73	2,69	28	4,38	1,77	28	4,41	2,12	28	4,26	1,44
35 ve üzeri	11	4,42	4,63	11	3,93	2,97	11	4,50	2,00	11	4,75	1,18	11	4,54	1,12

Tablo 81’e göre öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamasının hoşgörü ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarına diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Anlayış gösterme alt boyutunda tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları yüksek; sevgi ve empati alt boyutlarına ise tüm grupların elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları çok yüksektir. Demokratik tutum alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenliğe başlama yaşı 20–24 yaş arası olan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Kaynak grubun hoşgörüsü düzeyine ilişkin aritmetik ortalamalarda ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiş, sonuçlar tablo 82’de gösterilmiştir.

Tablo–82: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörüsü Düzeyi İle İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğretmenliğe Başlama Yaşı	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörüsü	20–24	521	390,32	3	10,33	,01
	25–29	244	414,32			
	30–34	28	454,11			
	35 ve üzeri	11	585,86			
Anlayış Gösterme	20–24	521	396,70	3	2,69	,44
	25–29	244	407,42			
	30–34	28	430,32			
	35 ve üzeri	11	496,95			
Demokratik Tutum	20–24	521	385,91	3	10,74	,01
	25–29	244	424,50			
	30–34	28	468,93			
	35 ve üzeri	11	531,14			
Sevgi	20–24	521	388,02	3	12,64	,00
	25–29	244	420,73			
	30–34	28	433,89			
	35 ve üzeri	11	604,05			
Empati	20–24	521	398,26	3	5,18	,15
	25–29	244	403,02			
	30–34	28	417,32			
	35 ve üzeri	11	553,86			

Tablo 82’deki veriler incelendiğinde öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre öğretmenlerin hoşgörüsü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında ortaya çıkan fark, hoşgörüsü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde

farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi uygulanmış sonuçlar tablo 83'te gösterilmiştir.

Tablo-83: Öğretmenliğe Başlama Yaşı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

	Öğretmenliğe Başlama Yaşı	Ortalamalar Farkı (I-J)	p	Fark
Hoşgörü	35 ve üzeri	5,14	,02	20-24
Sevgi	35 ve üzeri	1,69	,00	20-24
	35 ve üzeri	1,41	,01	25-29

Tamhane's T2 testi sonucunda, hoşgörü ölçeğinin bütününde öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenler ile öğretmenliğe başlama yaşı 20-24 yaş arasında olan öğretmenler arasında, öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sevgi alt boyutunda ise yine öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenler ile öğretmenliğe başlama yaşı 20-24 yaş aralığında olan ve öğretmenliğe başlama yaşı 25-29 yaş aralığında olan öğretmenler arasında, öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Öte yandan öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda demokratik tutum alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı fark, aynı değişken için gerçekleştirilen Tamhane's T2 testi sonucunda belirlenememiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 11. maddesinin 1. fıkrasının "g" bendi "Öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla 40 yaşından gün almamış olmak" şartını getirmiştir (Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2010: madde 11). Ancak bu yönetmelik hükmü, 17 Nisan 2015 tarihli atama ve yer değiştirme yönetmeliğiyle yürürlükten kaldırılmıştır. Araştırmanın öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde edilen

sonuçlar, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle yaş ve mesleki kıdem için yapılan değerlendirmeleri öğretmenliğe başlama yaşı için de yapmak mümkündür.

Öğretmeliğe başlama yaşının ilerlemesi ile birlikte öğretmen adaylarının hayat tecrübelerinin de arttığı, olaylara bakış açılarının ve yaklaşımlarının değiştiği, yaşın ilerlemesi ile kaygı düzeylerinin azaldığı, daha olgun tutum ve davranışlar sergiledikleri düşünülebilir. Tüm bunlara ilaveten, öğretmenlik mesleğine 35 yaş ve üzeri yaşlarda başlayan öğretmenlerin mesleğe başladıkları dönemde evli bireyler, hatta çocuk sahibi olan bireyler olabilecekleri hususu göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğine başlama yaşının hem medeni durum hem de çocuk sayısı değişkenleri ile de ilintili olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

2.3.12. Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi

Ülkemizde kamuya personel alımlarının KPSS puanı üstünlüğüne dayalı olarak gerçekleştirildiği araştırmanın önceki bölümlerinde vurgulanmıştı. Söz konusu sınavdan öğretmen olarak atanmaya yeterli puan alamayan öğretmen adayları, hayatın kendilerine yüklediği bazı görev ve sorumlulukların üstesinde gelebilmek için öğretmenlik dışında iş alanı arama yoluna gidebilmekte, öğretmenliğe ya ileri yaşlarda başlama fırsatı bulabilmekte ya da hiç başlayamamaktadırlar. Öğretmenlik öncesi iş deneyimine göre kaynak grubun hoşgörü ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 84’te gösterilmiştir.

Tablo-84: Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyine İlişkin İstatistiksel Verilerin Dağılımı

Ö. Ö. İş Deneyimi	Hoşgörü			Anlayış Gösterme			Demokratik Tutum			Sevgi			Empati		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
A	49	4,13	5,72	49	3,73	2,38	49	4,16	2,06	49	4,39	1,89	49	4,28	1,29
B	241	4,10	6,56	241	3,65	3,00	241	4,22	2,17	241	4,34	1,98	241	4,22	1,52
C	35	4,23	5,93	35	3,78	3,15	35	4,33	2,04	35	4,48	1,62	35	4,37	1,43
D	479	4,09	5,99	479	3,62	2,83	479	4,22	1,98	479	4,35	1,84	479	4,20	1,51

- A) Başka kamu alanında çalıştım.
- B) Özel sektörde çalıştım.
- C) Kendi iş yerimi çalıştırdım.
- D) Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.

Kaynak grubun hoşgörü ölçeği ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları aralık katsayısına bağlı gruplandırma ölçütleri (Bkz: Tablo 20) çerçevesinde değerlendirildiğinde, hoşgörü ölçeğinin bütününde öğretmenlik öncesi kendi iş yerini çalıştıran öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise yüksektir.

Anlayış gösterme alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, sevgi alt boyutunda tüm gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması çok yüksektir. Demokratik tutum alt boyutunda öğretmenlik öncesi başka kamu alanında çalışmış öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir. Empati alt boyutunda öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması yüksek; diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ise çok yüksektir.

Kaynak grubun öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, sonuçlar tablo 85'te gösterilmiştir.

Tablo-85: Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hoşgörü Düzeyi ile İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Öğretmenlik Öncesi İş Deneyimi	N	SO	Sd	χ^2	p
Hoşgörü	Başka kamu alanında çalıştım.	49	426,46	3	4,62	,20	
	Özel sektörde çalıştım.	241	405,33				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	474,07				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	393,40				
Anlayış Gösterme	Başka kamu alanında çalıştım.	49	429,05	3	2,46	,48	
	Özel sektörde çalıştım.	241	405,76				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	446,11				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	394,96				
Demokratik Tutum	Başka kamu alanında çalıştım.	49	371,39	3	2,56	,46	
	Özel sektörde çalıştım.	241	405,34				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	451,56				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	400,67				
Sevgi	Başka kamu alanında çalıştım.	49	429,76	3	4,08	,25	
	Özel sektörde çalıştım.	241	398,29				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	469,91				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	396,90				
Empati	Başka kamu alanında çalıştım.	49	431,37	3	5,32	,15	
	Özel sektörde çalıştım.	241	406,47				
	Kendi iş yerimi çalıştırdım.	35	474,30				
	Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.	479	392,30				

Tablo 85’te verilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlik öncesi iş deneyimine göre öğretmenlerin hoşgörü ölçeğinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde öğretmenleri örnekleme olarak öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre kaynak grubun hoşgörü düzeylerini ya da hoşgörü ölçeğinin herhangi bir alt boyutunu irdeleyen araştırma sonuçlarına rastlanılmadığından bulgularımızla örtüşen ya da çelişen araştırma sonuçlarına yer verilememiş, bu nedenle, sonuçlarımız başka araştırma sonuçları ile karşılatırlanamamıştır.

Araştırmamız sonuçlarına dayanılarak öğretmenlerin hoşgörü, anlayış gösterme, demokratik tutum, sevgi ve empatik tutum sergileme düzeylerinde, öğretmenlik öncesi iş deneyimlerinin etkili olmadığı sonucunun ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Tablodaki veriler dikkatle incelediğinde hoşgörü ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından elde edilen sıra ortalamalarında öğretmenlik öncesi kendi iş yerini çalıştıran öğretmenlerin sıra ortalamalarının, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı fark düzeyine ulaşmasa da, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenlik öncesi kendi iş yerini çalıştıran öğretmenlerin, öğretmenlik öncesi başka kamu alanında çalışmış, öğretmenlik öncesi özel sektörde çalışmış ya da öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmenlerden; iş yerinin kendilerine yüklediği çalışanların ücretleri, iş güvenliği, kar-zarar dengesi gibi konularda daha fazla sorumluluk üstlenmiş olmaları gibi gerekçelerle daha fazla hayat tecrübesine sahip olmalarının bir sonucu olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

2.4. Dindarlık ve Hoşgörü Arasındaki İlişki

Korelasyon, iki değişken arasındaki bağıntının matematiksel bir ifadesi şeklinde açıklanabilir (Barr, 1931, s. 57). Korelasyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi belirlenir. Bu ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısıdır ve korelasyon katsayısı “r” ile ifade edilir.

Korelasyon katsayısı, “-1” ile “1” arasında değişen değerler alır. Katsayının “0” çıkması, değişkenler arasında ilişkinin olmadığını gösterir. Bununla birlikte korelasyon katsayısının pozitif çıkması, değişkenler arasındaki ilişkinin doğru orantılı olduğunu; negatif çıkması ise ilişkinin ters orantılı olduğunu ifade eder (Everitt ve Skronnal, 2010, s. 107; Monroe ve Stuit, 1933, s. 186). Korelasyon katsayısının “-1” ya da “1” değeri gibi uç değerler olduğu durumlarda yorumlamak oldukça kolaydır ancak uç değerlerin arasında yer alan korelasyon katsayısı değerlerini yorumlamada, farklı yaklaşımlar bulunması nedeniyle, zorluklar yaşanmaktadır (Rovine ve Eye, 1997, s. 42). Korelasyon değerlerinin yorumlanmasına ilişkin herkes tarafından kabul gören aralık ölçütleri olmasa da korelasyon sonuçlarının yorumlanmasına ilişkin Ratner'den (2009) esinlenerek oluşturulan aşağıdaki ölçüt tablosundan yararlanılabilir.

Tablo-86: Korelasyon Değerlendirme Ölçütleri

$-0,71 \geq r \geq -1$	Mükemmel Negatif İlişki
$-0,31 \geq r \geq -0,70$	Orta Düzey Negatif İlişki
$-0,01 \geq r \geq -0,30$	Zayıf Negatif İlişki
0	İlişki Yok
$0,01 \leq r \leq 0,30$	Zayıf İlişki
$0,31 \leq r \leq 0,70$	Orta Düzey İlişki
$0,71 \leq r \leq 1$	Mükemmel İlişki

(Ratner, 2009, s. 139-140)

Tablo 87’de dindarlık ve hoşgörü arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Spearman sıra korelasyon analizi sonuçları verilmiştir:



Tablo-87: Dindarlık ve Hoşgörü Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dindarlık	-								
2. İç Güdümlü Dindarlık	0,89**	-							
3. Dış Güdümlü Dindarlık	0,83**	0,55**	-						
4. Tecrübe	0,72**	0,67**	0,38**	-					
5. Hoşgörü	0,35**	0,31**	0,24**	0,37**	-				
6. Anlayış Gösterme	0,21**	0,11**	0,24**	0,17**	0,73**	-			
7. Demokratik Tutum	0,24**	0,26**	0,11**	0,28**	0,77**	0,32**	-		
8. Sevgi	0,33**	0,34**	0,17**	0,38**	0,76**	0,29**	0,63**	-	
9. Empati	0,29**	0,29**	0,16**	0,37**	0,71**	0,35**	0,50**	0,56**	-
Aritmetik Ortalama	4,21	4,33	4,04	4,26	4,10	3,64	4,22	4,35	4,22
Standart Sapma	8,21	4,22	3,80	1,80	6,15	2,87	2,04	1,88	1,50

** : $p < 0,01$

Tablo 87'ye göre dindarlık ölçeği ve hoşgörü ölçeği arasında ve dindarlık ölçeğinin tüm alt boyutları ile hoşgörü ölçeğinin tüm alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönde çapraz ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durumda, araştırmamızın temel hipotezi olan “Dindarlık ve hoşgörü arasında ilişki vardır.” hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 87'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, dindarlık ve hoşgörü ölçekleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve .35 şiddetinde olduğu görülmektedir. Korelasyon değerlendirme ölçütleri tablosu (Bkz: Tablo 86) göz önüne alınarak bir değerlendirilme yapıldığında ise dindarlık ve hoşgörü arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Ölçekler arası en zayıf ilişkiler anlayış gösterme ile iç güdümlü dindarlık alt boyutları arasında (.11) ve demokratik tutum ile dış güdümlü dindarlık alt boyutları arasında (.11) görülmektedir. Dindarlık ve hoşgörü ölçekleri ve alt boyutları için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları, korelasyon değerlendirme ölçütleri tablosu (Bkz: Tablo 86) göz önüne alınarak değerlendirildiğinde; dindarlık ölçeğinin bütünü ile alt boyutları arasında genel olarak mükemmel ilişkiler bulunduğu, hoşgörü ölçeğinin bütünü ile alt boyutları arasında ise yine genel olarak mükemmel ilişkiler bulunduğunu söylemek mümkündür.

Bireylerin dindarlık ve hoşgörü düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel türde araştırma sonuçlarına araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde rastlanılmadığına değinilmiştir. Bu nedenle, alanyazında araştırma değişkenlerinden bazı değişkenleri irdeleyen araştırmacılardan dindarlık ve empati ilişkisini araştıran Çetin (2010) de bulgularımıza benzer şekilde dindarlık ve empati değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır (s. 56). Din ve siyasi hoşgörü ilişkisini araştıran Beatty ve Walter (1984) kiliseye devam etme ve siyasi hoşgörüsüzlük arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifadeyle bireylerin kiliseye devam oranı arttıkça siyasi hoşgörüsüzlük düzeyleri de artmaktadır (s. 323-325). Stouffer de benzer şekilde kiliseye düzenli devam etmeyen bireylerin kiliseye düzenli devam eden bireylerden daha fazla siyasi hoşgörüye sahip olduklarını belirlemiştir (Akt: Dineen, 2001, s. 8). Dindarlığın kiliseye gerçekleştirilen ziyaret sıklığı ile ilişkilendirildiği araştırmasında

Dineen (2001) ise hem soyut hoşgörü ölçeğinden elde edilen puanlar hem de somut hoşgörü ölçeğinden elde edilen puanlar açısından dindarlık ve siyasi hoşgörü arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır (s. 106-108).

Araştırmanın giriş kısmında yer alan semavi dinlerin hoşgörü ile ilgili ayetleri ve öğretileri hatırlanacak olursa din ve hoşgörü arasında ortaya çıkan pozitif yönde bir ilişkinin sürpriz bir sonuç olmayacağı söylenebilir. Ayrıca Yunus Emre'nin "Yaratılanı hoş gör, yaratandan ötürü!" (Özmen, 1995, s. 77) anlayışı ve eserlerinde yer almayan ancak Mevlana'ya atfedilen "Alçakgönüllülükte toprak gibi ol", "Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol.", "Hoşgörülükte deniz gibi ol." (Yaran, 2007, s. 25) öğütleri günümüz dünyasında tüm toplumlarca benimsenmesi gereken bir toplumsal felsefe haline gelmelidir. Son olarak Yunus Emre'nin şiirindeki:

"Bir kez gönül yıktın ise bu kıldığın namaz değil

Yetmiş iki millet dahi elin yüzün yumaz değil" (Şahin, 2002, s. 110) dizelerinin; din ve hoşgörünün birbirinden ayırtılamayacağı, dinin hoşgörüsüz yaşanamayacağı, hoşgörünün toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olduğu düşüncesini güçlendirdiği ifade edilebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılan çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Bu araştırmanın örneklemini, diğer bir ifadeyle kaynak grubunu, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) farklı eğitim seviyelerinde eğitim veren devlet okullarında görev yapan çeşitli branşlardan 804 öğretmen oluşturmaktadır. Kaynak grubun %52,2'si kadın, %47,8'i erkektir. Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet açısından dengeli dağıldığı ifade edilebilir.

Yaş değişkenine göre, kaynak grubun büyük çoğunluğu orta yaş ve üzeri yaşlarda bulunan öğretmenlerden (41–50 yaş, %39) oluşmaktadır. Bu bulgu, genellikle ilk atama yoluyla göreve başlayan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri gereğince Konya ili merkez ilçelerinde değil de, zorunlu çalışma yükümlülüğü bulunan bölgelere atandığı; yine aynı yönetmeliğin 4. maddesinin 1. fıkrasının “k” bendinde belirlenen bölgelere (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015: madde 4) branşları itibarı ile atanmaya yetecek hizmet puanı elde etmeleri neticesinde Konya ili merkez ilçelerinde bulunan okullarda görev yapmaya başlama imkânı bulduklarını düşündürmektedir.

Kaynak grubun branş değişkenine göre büyük çoğunluğun (%46,1) sınıf ya da okul öncesi öğretmenlerinden, çalıştıkları okul türüne göre ise yine branş ile paralel olarak büyük çoğunluğun (%50,9) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Bu durum ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hafta içi her gün, görev yaptıkları devre boyunca ya da tam gün okulda bulunmaları; branş öğretmenlerinin ise yalnızca derslerinin olduğu saatlerde okula gelmeleri, hatta anketlerin dağıtıldığı gün ve saatlerde dersi bulunan branş öğretmenin anketlerin toplandığı gün ve saatte dersi olmadığından bazı anketlerin geri dönüşlerinin sağlanamadığı şeklinde açıklanmıştır.

Okuldaki görevi değişkenine göre kaynak gruptaki en büyük oran (%92,4) öğretmenlere aittir. Bu bulgu, örnekleme alınan her okulda çok sayıda öğretmen varken yalnızca bir okul müdürü ile birkaç müdür yardımcısının olmasına dayandırılmıştır.

Kaynak grubun mesleki kıdeme göre dağılımları, yaş değişkenine göre dağılımları ile paralellik göstermekte ve kaynak gruptaki en büyük payın (%30,3) mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bu durum yaş değişkeni için geliştirilen yoruma benzer şekilde, Konya ili merkez ilçelerinde görev yapabilmek için gerekli hizmet puanının elde edilme süresi ile açıklanabilir.

Kaynak grupta medeni durum değişkenine göre en büyük paya sahip grubun (%85,4) evli öğretmenler, en düşük paya sahip grubun ise (%2,9) boşanmış öğretmenler olduğu görülmüştür. Kaynak grupta boşanma oranının düşük olduğu düşünülebileceği gibi nüfus hizmetleri kanununda yapılan değişikliklerin de bu sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Kaynak grupta sahip olduğu çocuk sayısına göre en büyük grup (%43,3) iki çocuk sahibi öğretmenlerdir. Çocuk sahibi olmayan (%19,2), bir çocuk sahibi olan (%17,4) ve üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi olan (%20,1) öğretmenlerin dağılımlarının ise birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Yapılan gözlemlere de dayanılarak toplumun azımsanmayacak bir kısmının iki çocuk ile yetinmeyi tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca, kaynak grubun cinsiyet değişkenine göre dağılımı da göz önüne alındığında, kaynak grupta yer alan ailelerin büyük bir bölümünde her iki ebeveynin de çalışan bireyler olduğu sonucu ortaya çıkmakta; bu durumda ise özellikle küçük yaşlardaki çocukların bakımını gerçekleştirecek bakıcı problemlerinin ve ebeveynlerin çocuklarına ayırabilecek zaman yetersizliğinin gündeme gelebileceği ifade edilebilir.

Mezun olunan lise değişkenine göre kaynak grup içerisindeki en büyük pay (%52,9) genel lise mezunlarına, en küçük pay ise (%0,6) fen lisesi mezunlarına aittir. Bu sonucun belirlenmesinde genel liselerin diğer lise türlerine oranla daha fazla sayıda mezun vermesi etkili olabilir. Ailenin aylık geliri değişkeninde ise en büyük

payı (%38,1) 3000–4000 TL arası aylık gelire sahip olduğunu ifade eden öğretmenler almışlardır. Bu oranı yaklaşık olarak birbirine eşit dağılımla 4000–6000 TL arası aylık gelire sahip öğretmenler (%28,5) ve 6001–8000 TL arası aylık gelire sahip öğretmenler (%28,9) takip etmişlerdir. Bu bulgular cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin aylık gelirleri derecekademe, eşin çalışıp çalışmadığı, sahip olduğu çocuk sayısı, maaş karşılığı haftalık okutmakta olduğu zorunlu ders yükünden fazla saat ders okutup okutmadığı gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterebilmektedir. 4001–6000 TL ve 6001–8000 TL arasında aylık gelire sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin kaynak grup içerisindeki dağılımlarının birbirine yakın olması bu şekilde açıklanabilir. Kaynak grubun cinsiyet değişkenine göre dağılımı da göz önüne alınarak değerlendirme yapıldığında her iki eşin de çalışan bireyler olduğu öğretmenlerin kaynak grup içerisindeki dağılımı daha da netleşmektedir.

Öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre kaynak grubun %64,8’lik bir kısmının öğretmenliğe 20–24 yaş arasında başlayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kaynak grubun büyük bir kısmının lisans eğitiminin hemen ardından ya da kısa bir süre sonra öğretmenliğe başlama fırsatını yakaladıklarını düşündürmektedir. Kaynak grubun %1,4’lük bir kısmı ise öğretmenliğe 35 yaş ve üzeri yaşlarda başlama fırsatı bulmuşlardır. Bu bulgu ise 35 yaş ve üzeri yaşlarda öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin branş itibarı ile atama sayısının az olduğu branşlarda ders okutan öğretmenler olabilecekleri ya da KPSS’den atamaya yeterli puanı ilerleyen yaşlarda elde edebilen öğretmenler olabilecekleri şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca ilerleyen yaş ile birlikte KPSS’den öğretmen olarak atanmaya yeterli puan alamayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği dışında bir meslek arayışına girdikleri sonucu da çıkarılabilir.

Kaynak grubun öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre %59,6’lık bir bölümü öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu öğretmenliğe başlama yaşı ile paralellik göstermektedir.

2. Kaynak grubun dindarlık düzeyi çok yüksek olarak belirlenmiştir. Kaynak grubun dindarlık düzeyi, dindarlık ölçeğinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise iç güdümlü dindarlık ve tecrübe alt boyutlarında çok yüksek;

dış güdümlü dindarlık alt boyutunda yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle kaynak grubun din ile yoğun olarak meşgul oldukları söylenebilir.

3. Kaynak grubun dindarlık düzeyi cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine, branş değişkenine göre İHL meslek dersleri veya din kültürü öğretmenleri lehine, mezun oldukları lise değişkenine göre (Anadolu) İHL ve (Ticaret, Sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine dindarlık ölçeğinin bütününde, iç güdümlü ve dış güdümlü dindarlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Erkekler lehine belirlenen istatistiksel olarak anlamlı fark çeşitli dini görev ve yükümlülüklerin yerine getirilmesindeki cinsiyet farklılıklarından, İHL meslek dersleri veya din kültürü öğretmenleri lehine belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farkların bu dersleri okutan öğretmenlerin almış oldukları eğitimin niteliğinden, (Anadolu) İHL ve (Ticareti Sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın ise bu okullara öğrencilerini yönlendiren velilerin benzer dünya görüşüne sahip olabileme olasılıklarından ve bu okulların kuruluş amaçlarının kısmen benzeşmesinden kayanaktanabileceği ifade edilebilir.

Kaynak grubun dindarlık düzeyinin çocuk sayısı değişkenine göre dindarlık ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında üç ya da daha fazla çocuk sahibi öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonucun belirlenmesinde çeşitli dini öğretilerin ailelerin çocuk sahibi olmaya bakış açıları üzerinde etkili olabilecekleri düşünülebilir.

Kaynak grubun dindarlık düzeyi öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre öğretmenliğe başlama yaşı 35 ve üzeri öğretmenler lehine; öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre ise öğretmenlik öncesi özel sektörde çalışan öğretmenler lehine dindarlık ölçeğinin iç güdümlü dindarlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Öğretmenliğe başlama yaşının ilerlemesi ile öğretmenlerin maddi ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla başka iş kollarına yönelindikleri ve bu iş kollarında karşılaşılan çeşitli güçlüklerin onları sabırlı olmaya yöneltbileceği ve dine yaklaştırabileceği ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ise araştırmanın alt hipotezlerinden olan “Kaynak grubun dindarlık düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.”

hipotezi cinsiyet, branş, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan lise türü, öğretmenliğe başlama yaşı ve öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenleri bakımından doğrulanmıştır.

Kaynak grubun dindarlık düzeyi yaş, çalışmakta oldukları okul türü, okuldaki görevi, mesleki kıdem, medeni durum ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre ise dindarlık ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmamaktadır. Bu durumda araştırmanın alt hipotezlerinden olan “Kaynak grubun dindarlık düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.” hipotezi söz konusu değişkenler bakımından doğrulanmamıştır. Kaynak grubun büyük bir bölümünün asgari lisans mezunu oldukları gerekçesi ile araştırmada eğitim durumu bir değişken olarak incelenmeye değer bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar üzerinde kaynak grubun eğitim durumunun etkili olabileceği düşünülebilir.

4. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi yüksektir. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi hoşgörü ölçeğinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, anlayış gösterme alt boyutunda yüksek; demokratik tutum, sevgi ve empati alt boyutlarında ise çok yüksektir. Kaynak grubun yaptıkları işin niteliği gereği genellikle hoşgörülü kimseler olduğu söylenebilir.

5. Kaynak grubun hoşgörü düzeyi cinsiyet değişkenine göre hoşgörü ölçeğinin bütününde, anlayış gösterme ve empati alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. Bu sonucun elde edilmesinde kadın ve erkekler arasındaki duygusal özellik farklılıklarının etkili olabileceği değerlendirilebilir.

Yaş değişkenine göre orta yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmenler ile ileri yaş kabul edilebilecek öğretmenler; branş değişkenine göre ise sınıf ya da okul öncesi öğretmenleri lehine yine hoşgörü ölçeğinin bütününde, demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir.

Çalışılan okul türü değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve araştırmada diğer (Özel eğitim Mesleki Eğitim Merkezi) olarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler lehine hoşgörü ölçeğinin bütününde, anlayış gösterme,

demokratik tutum ve sevgi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farkın bireylerin çoğunlukla ilerleyen yaş ile birlikte inatçı kişilik özelliklerinden sıyrılarak uzlaşmacı ve hoşgörülü bir tutum sergilemeye yönelmeleri, branş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farkların ise bu öğretmenlerin okuttukları yaş grubunun özellikleri ile ilgili olabileceği değerlendirilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine, çocuk sayısı değişkenine göre ise bir çocuk sahibi öğretmenler ile üç ya da daha fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenler lehine hoşgörü ölçeğinin sevgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Ayrıca, öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre öğretmenliğe başlama yaşı 35 yaş ve üzeri olan öğretmenler lehine hoşgörü ölçeğinin bütününde ve sevgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı ve öğretmenliğe başlama yaşı değişkenleri için bireylerin ilerleyen yaş ile birlikte torun sahibi olmuş olabilecekleri bu nedenle de diğer bireylere yönelik daha sık sevgi ile yaklaşabilecekleri düşünülebilir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ise araştırmanın alt hipotezlerinden olan “Kaynak grubun hoşgörü düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.” hipotezi cinsiyet, yaş, branş, çalışılan okul türü, sahip olunan çocuk sayısı ve öğretmenliğe başlama yaşı değişkenleri bakımından doğrulanmıştır.

Okuldaki görevi, medeni durum, mezun olunan lise türü, ailenin aylık geliri ve öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenlerine göre ise hoşgörü ölçeğinin bütününde ve alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir. Bu sonuçlara dayanılarak ise araştırmanın alt hipotezlerinden olan “Kaynak grubun hoşgörü düzeyi araştırmada ele alınan demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.” hipotezi söz konusu değişkenler bakımından doğrulanmamıştır. Bu sonucun elde edilmemesinde öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları çeşitli derslerin etkili olabileceği düşünülebilir.

6. Hoşgörü ve dindarlık ölçekleri ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönde çapraz ilişkiler belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle ise araştırmanın temel hipotezi doğrulanmıştır.

Öneriler

1. Araştırma konusu farklı illerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler karşılaştırılarak yapılabilir.

2. Araştırma konusu Türkiye'nin farklı coğrafi bölgeleri karşılaştırılarak yapılabilir.

3. Araştırma konusu özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden alınan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilebilir. Özellikle hoşgörü konusunda özel okullar ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında fark belirlenmesi durumunda, bu farkın sebebine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde hoşgörü konusunda yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Farklı meslek gruplarında çalışan bireylerin hoşgörü düzeyleri araştırılmalıdır.

5. Bireyleri hoşgörüsüzlüğe iten etmenler araştırılmalıdır.

6. Araştırmada öğretmenlerin asgari lisans eğitimi düzeyinde eğitim almış oldukları varsayılarak eğitim durumu bir değişken olarak incelenmemiştir. Bireylerin dindarlık ve hoşgörü düzeyleri, eğitim durumu değişkenine göre farklı kaynak gruplar üzerinde araştırılmalıdır.

7. Hoşgörü konusunda yapılan araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte hoşgörüyü ölçmeye yönelik geliştirilen ölçekler araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde oldukça azdır. Farklı kaynak grupların hoşgörü düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçekler geliştirilebilir.

8. Hoşgörü konusu erkek liselerinde ve kız liselerinde öğrenim gören öğrencilerden alınan bir örneklem üzerinde araştırılmalıdır.

9. Araştırma konusu farklı fakültelerde yüksek öğrenime devam eden öğrencilerden alınacak bir örneklem ile gerçekleştirilmelidir.

10. Hoşgörü konusunda yürütülen araştırmalarda “torun sahibi olma” da bir değişken olarak ele alınmalıdır.



KAYNAKLAR

- A Global Quest for Tolerance-1995 United Nations Year for Tolerance. (t.y.). Erişim adresi: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/promoting-tolerance/1995-united-nations-year-for-tolerance/>
- Acar, H. (2014). *Kur'an kurslarına devam eden kadınlar arasında dindarlık biçimleri, dini başa çıkma faaliyetleri ve psikolojik iyilik halleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Acar, N., V., Yıldırım, İ., Ergene, T. (1996). Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 45–56.
- Achour, M., Nor, M., R., M., MohdYusoff, M., Y., Z. (2015). Work-family demands and subjective well-being among female academicians: The role of Muslim religiosity. *Review of Religious Research*, 57(3), 419–433. Erişim adresi: www.jstor.org
- Achour, M., Nor, M., R., M., MohdYusoff, M., Y., Z. (2016). Islamic personal religiosity as a moderator of job strain and employee's well-being: The case of Malaysian academic and administrative staff. *Journal of Religion and Health*, 55(4), 1300–1311. doi: 10.1007/s10943-015-0050-5
- Agafonov, A. (2007). *Tolerance vs. intolerance: Examining attitudes of Russian educators towards political, social, and moral diversity* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3286288)
- Ağılkaya, Z. (2012). The problem of appropriate psychology of religion measures for non-Western Christian. *Archive for the Psychology of Religion*, 34(3), 285–325. doi: 10.1163/15736121-12341244
- Akandere, M., Yarımkaaya, E., Aslan, İ. (2015). Geleneksel çocuk oyunlarının ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilim düzeyleri üzerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 58–67. doi: 10.17360/UHPPD.201529604
- Akbay, G. (1995). Açılış konuşması. İ. Pehlivan (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* içinde (s. 47-55). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akyüz, İ. (2014, Ocak). Türkiye'de gençlik, din ve değerler konusunda yapılan ampirik araştırmaların yöntem ve içerik analizi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 16(30), 183–202. doi: 10.17335/sakaifd.219877
- Alexander, A., C., Welzel, C. (2011). Measuring effective democracy: The human empowerment approach. *Comparative Politics*, 43(3), 271–289. Erişim adresi: www.jstor.org

- Allport, G., W., Ross, J., M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 432–443. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org>
- Altun, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde dindarlık ve narsisizm ilişkisi Sinop örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Anastasi, A. (1985). Psychological testing: Basic concepts and common misconceptions (Cilt 5). A. M. Rogers ve C. J. Scheirer (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* içinde (s. 87-120). Washington DC: American Psychological Association.
- Asad, M. (2010). Is religion a thing of the past?. *Islamic Studies*, 49(2), 253–275. Erişim adresi: www.jstor.org
- Arslan, İ. (2015). Hz. Peygamber örneğinde hoşgörülü olmanın şartları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 1023–1034. doi: 10.17719/jisr.20153710666
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 357–380.
- Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-175. doi:10.17679/inuefd.306509
- Atalay, T. (2005). *İlköğretim ve liselerde dindarlık*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Augenstein, D. (2010). Tolerance and liberal justice. *Ratio Juris*, 23(4), 437–459. doi: 10.1111/j.1467-9337.2010.00464.x
- Ay, L. (Çev.). (1995). *Felsefe Sözlüğü Cilt 2*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydemir, R., E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (İlk yetişkinlik dönemi)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aydın, M. (1998). Türk toplumunda dini hoşgörünün temelleri. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 7–17.
- Ayten, A. (2004). *Kendini gerçekleştirme ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Barr, A., S. (1931, Ocak). The coefficient of correlation. *The journal of Educational Research*, 23(1), 55–60. Erişim adresi: www.jstor.org
- Başaran, İ., E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. İ. Pehlivan (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* içinde (s. 47–55). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.

- Batson, D. (1976). Religion as a prosocial: Agent of double agent?. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15(1), 29–45. doi: 10.2307/1384312
- Beatty, K., M., Walter, O. (1984). Religious preference and practice: Reevaluating their impact on political tolerance. *The Public Opinion Quarterly*, 48(1), 318–329. doi: 10.1093/poq/48.1B.318
- Bengston, V., L., Silverstein, M., Putney, N., M., Harris, S., C. (2015). Does religiousness increase with age? Age changes and generational differences over 35 years. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54(2), 363–379. doi: 10.1111/jssr.12183
- Berger, P. L. (1974). Some second thoughts on substantive versus fuctional definitions of religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 13(2), 125–133. doi:10.2307/1384374
- Beyers, J. (2015). Religion as political instrument: The case of Japan and South Africa. *Association for the Study of Religion in Southern Africa*, 28(1), 142–164. Erişim adresi: www.jstor.org
- Bishop, S., L., Hus, V., Duncan, A., Huerta, M, Gotham, K., Pickles, A., Kreiger, A., Buja, A., Lund, S., Lord, C. (2013). Subcategories of restricted and repetitive behaviors in children with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 43(6), 1287–1297. doi: 10.1007/s10803-012-1671-0
- Bohrnstedt, G., W. (1969). A quick method for determining the reliability and validity of multiple–item scales. *American Sociological Association*, 34(4), 542–548. doi: 10.2307/2091963
- Bonett, D., G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha confidence. *Journal of Educational Research Association and American Statistical Association*, 27(4), 335–340. Erişim adresi: www.jstor.org
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının etkililiği: Hoşgörü eğiliminin geliştirilmesi ve zorbalığın önlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brauer, J., R., Tittle, C., R., Antonaccio, O. (2013). Does religion suppress, socialize, soothe, or support? Exploring religiosity's influence on crime. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(4), 753–774. doi: 10.1111/jssr.12063
- Brown, W. (2006). *Regulating aversion tolerance in the age of identity and empire*. Princeton: Princeton University Press.
- Burdette, G., P. (2008). *An Examination of preferred coaching behaviours as predicted by athlete gender, race, and playing time* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/223
- Burge, R. (2007). *Religion and political behaviour: Studies of political tolerance, voting and public opinion* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3478161)
- Büyükkaragöz, S., Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353–365.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(2), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, D., Magill, D. (1968). Religious involvement and intellectuality among university students. *Sociological Analysis*, 29(2), 79-93. Erişim adresi: www.jstor.org
- Campbell, M., L., Lee, S., A., Cothran, D., L. (2010). Mysticism matters: distinguishing between intrinsic religiosity, extrinsic religiosity, and spirituality using high-order factors of personality and mysticism. *Archive for Psychology of Religion*. 32(2), 195-216. Erişim adresi: www.jstor.org
- Can, Ş. (1997). *Konularına göre açıklamalı mesnevi tercümesi* (2. Cilt,1. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Carifio, J., Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150-1152. doi: 10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x
- Carroll, J., (2003). Why religion still matters. *Daedalus*, 132(3), 9-13. Erişim adresi: www.jstor.org
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42.
- Ceviz, F., H. (2009). *Orta yaş ve yaşlılıkta dindarlık, mistik tecrübe ve benlik saygısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İzmir.
- Chau, L., L., Johnson, R., C., Bowers, J., K., Darvill, T., J., Danko, G., P. (1989). Intrinsic and extrinsic religiosity as related to conscience, adjustment, and altruism. *Personality and Individual Differences*, 11(4), 397-400. doi: 10.1016/0191-8869(90)90222-D
- Cheadle, A. C. D. (2016). *Religiousness, spirituality, and mechanisms of health effects in mothers during the first postpartum year* (Doktora tezi). Erişim adresi: https://escholarship.org/uc/item/1sn2632z
- Chen, Y., C. (1997). *The relationships among student teaching, background characteristics, and preservice teachers' standarts and tolerance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 9724665)
- Chen, Y., J., Tang, T., L., P. (2013). The bright and dark sides of religiosity among university students: Do gender, college major, and income matter?. *Journal of Business Ethics*, 115(3), 531-553. doi: 10.1007/s10551-012-1407-2
- Cin, H. (1995). Mevlâna ve hoşgörü. *Hoşgörü yılında Mevlâna içinde* (s. 11-19). Ankara: Bilimsel ve Kültürel Araştırmalar Vakfı.

- Clark, A., K. (2007). *Political tolerance over time and across individuals: An intra- and intergenerational analysis* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3283789)
- Clark, K., J., Corcoran, K. (2000). Pluralism, secularism and tolerance. *Rhetoric and Public Affairs*, 3(4), 627–639. Erişim adresi: www.jstor.org
- Clayton, R. (1968). Religiosity in 5-d: A southern test. *Social Forces*, 47(1), 80–83. doi:10.2307/2574715
- Cohen, A., B., Pierce Jr., J., D., Chambers, J., Meade, R., Gorvine, B., J., Koenig, H., G. (2005). Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife satisfaction in young Catholics and Protestants. *Journal of Research in Personality*, 39(3), 307–324. doi: 10.1016/j.jrp.2004.02.005
- Cohen, A., J. (2004). What toleration is*. *Ethics*. 115(1), 68–95. doi: 10.1086/421982
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. Baskı). USA: Routledge.
- Cohn, W., Klausner, S., Z. (1962). Is religion universal? Problems of definition. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2(1), 25–35. doi: 10.2307/1384090
- Collett, J., L., Lizardo, O. (2009). A power-control theory of gender and religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(2), 213–231. doi: 10.1111/j.1468-5906.2009.01441.x
- Coştu, Y. (2009). Dine normatif ve popüler yaklaşım: “Bir dini yönelim ölçeği denemesi”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 119–139.
- Covington, M., V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: A reconciliation. *Sage Publications*, 9(1), 22–25. Erişim adresi: www.jstor.org
- Covington, M., V., Müeller, K., J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–176. Erişim adresi: www.jstor.org
- Cowchock, F., S., Lasker, J., N., Toedter, L., J., Skumanich, S., A., Koenig, H., G. (2010). Religious beliefs affect grieving after pregnancy loss. *Journal of Religious Health*, 49(4), 485–497. doi: 10.1007/s10943-009-9277-3
- Cronbach, L., J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. doi: 10.1007/BF02310555
- Cui, J., Jo, H., Na, H., Velasquez, M., G. (2015). Workforce diversity and religiosity. *Journal of Business Ethics*, 128(4), 743–767. doi: 10.1007/s10551-013-1984-8
- Cundiff, R., R. (1982). *Teacher tolerance of misbehaviour and its relationship to teacher traits and disciplinary effectiveness* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 8300231)

- Çakır, B. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin dindarlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ünye örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çalışır, M. (2014). *Sporcularda psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çalışkan, H., Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431–1445.
- Çapar, B. (2008). *Farklı ortaöğretim öğrencilerinde dindarlık ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çapcıoğlu, İ. (2008). *Sosyo-politik tutumlar ve dindarlık ilişkisi-ilahiyat fakülteleri örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 261–274. Erişim. www.dergipark.gov.tr
- Çetin, Ü., F. (2010). *Ortaöğretim düzeyi gençlerde dindarlık-empati ilişkisi (Isparta örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çiçek, H. (1998). *Farklı kültürlerin birlikte yaşama formülü*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çilingir, L. (2014) Din mi ahlak mı?. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1), 711–720. doi: 10.14486/IJSCS141
- Çurum, E. E. (2015). *Dindarlık ve iş stresi ilişkisi (Samsun örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dağcı, A., Kartopu, S (2014). Mesleki tükenmişlik ile dindarlık eğilimi arasındaki ilişki üzerine ampirik bir araştırma. *Turkish Studies*, 9(8), 365–383. doi: 10.7827/TurkishStudies.7360
- Dağlı, E., N. (2010). *Yaşlılarda ölüm kagısı ve dindarlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Davidson, J. (1975). Glock's model of religious commitment: Assessing some different approaches and results. *Review of Religious Research*, 16(2), 83–93. doi:10.2307/3510518
- Davudoğlu, A. (1977). *Sahih-i müslim tercemesive şerhi*: (1. Cilt, 2. Baskı). İstanbul: Renk Ofset.

- De Jong, G., F., Faulkner, J., E., Warland, R., H. (1976). Dimensions of religiosity reconsidered: Evidence from a cross-cultural study. *Social Forces*, 54(4), 866-889. doi: 10.2307/2576180
- Delener, N. (1990). The effects of religious factors on perceived risk in durable goods purchase decisions. *Journal of Consumer Marketing*, 7(3), 27-38. doi: 10.1108/EUM0000000002580
- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 1969–2018.
- Demirel, Ö. (1995). Açılış konuşması. B. Onur (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim içinde* (s. 9–11). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- deRamus, L. (2005). *Religiosity and mental health: A prediction of psychiatric treatment outcome* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3203160)
- de Vaus, D., McAllister, I. (1987). Gender differences in religion: A test of the structural location theory. *American Sociological Review*, 52(4), 472–481. doi: 10.2307/2095292
- de Vet, H., C., W., Ader, H., J., Terwee, C., B., Pouwer, F., Fisher & Jr., W., P., F. (2005). Are factor analytical techniques used appropriately in the validation of health status questionnaires? A systematic review on the quality of factor analysis of the SF–36 [with Commentary and Response]. *Quality of Life Research*, 14(5), 1203–1224. Erişim adresi: www.jstor.org
- de Waal, F., B., M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 279-300. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev: T. Gökbeçin). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dima, B., Dima, ř., M. (2016). Income distribution and social tolerance. *Social Indicators Research*, 218(1), 439–466. doi: 10.1007/s11205-015-1038-y
- Dineen, J., N. (2001). *The impact of political participation on political tolerance in America* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3004841)
- Dolstra, L., A. (2002). *Teacher behavioral expectations and tolerance for problem behaviour: An examination of the model behaviour profile* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3071445)
- Donahue, M. (1985). Intrinsic and extrinsic religiousness: The empirical research. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 24(4), 418–423. doi: 10.2307/1385995
- Dorman, E. (2015). *Din neden gereklidir? Vahiy ve peygamberliğin gerekliliğinin teolojik, felsefi, psikolojik ve ahlaki temelleri üzerine bir inceleme*. İstanbul: İstanbul Yayınevi.

- Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (14. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dudley, M., G., Kosinski, F., A. (1990). Religiosity and marital satisfaction: A research note. *Review of Religious Research*, 32(1), 78–86. doi: 10.2307/3511329
- Duke, J. T., Johnson, B., L. (1984). Spiritual well-being and the consequential dimension of religiosity. *Review of Religious Research*, 26(1), 59–72. doi: 10.2307/3511042
- Durbilmez, B. (2008). Türk dünyası atasözlerinde barış ve hoşgörü. Z. Dilek, M. Akbulut, Z., C. Arda, Z., B. Özer, R. Gürses, B., K. Taşkın (Edtl.) *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika alışmaları kongresi 38. ICANAS bildiriler/edebiyat bilimi sorunları ve çözümleri içinde.* (s. 589–609). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Ekici, F., Y. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(11), 593–602. doi: 10.7827/TurkishStudies.7416
- Elkatmış, M., Toptaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128–144.
- Ellison, C., G., Boardman, J., D., Williams, D., R., Jackson, J., S. (2001). Religious involvement, stress, and mental health: Findings from the 1995 Detroit area study. *Social Forces*, 80(1), 215–249. Erişim adresi: www.jstor.org
- Elmas, H., E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin dindarlık eğilimlerinin bazı kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elston, A., D. (2014). *Teaching tolerance in language arts for student awareness in middle schools* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3672273)
- Erkan, E. (2014). Türkiye’de dindarlığın tespiti ile ilgili çalışmalar ve tahkiki dindarlığın ölçülmesi ile ilgili öneriler. *EKEV Akademi Dergisi*, (60), 125–140.
- Ersoy, A., F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454–473. doi: 10.17860/efd.31740
- Everitt, B., S., Skrondal, A. (2010). *The Cambridge dictionary of Statistics* (4. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- Eyüboğlu, B. (2012). *Çağlara sığmayan bilge Mevlâna.* İzmir: Çağlayan Basım Yayın Dağıtım.
- Ezenibe, S., U. (1988). *Education and religion: The Nigerian situation* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 8908470)

- Faulk Jr, A., K. (2006). *Administrators views of zero tolerance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3238788)
- Faulkner, J., De Jong, G. (1966). Religiosity in 5-d: An empirical analysis. *Social Forces*, 45(2), 246–254. doi:10.2307/2574395
- Feltey, K., M., Poloma, M., M. (1991). From sex differences to gender role beliefs: exploring effects on six dimensions of religiosity. *Sex Roles*, 25(3/4), 181–193. doi: 10.1007/BF00289853
- Fichter, J.,H. (1969). Sociological measurement of religiosity. *Review of Religious Research*, 10(3), 169–177. doi: 10. 2307/3510744
- Fleishman, E., A., Harris, E., F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15(1), 43–56. doi: 10.1111/j.1744-6570.1962.tb01845.x
- Florey, C., D., V. (1993). Sample size for beginners. *BMJ: British Medical Journal*, 306(6886), 1181–1184. Erişim adresi: www.jstor.org
- Floyd, F., J., Widaman, K., F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286–299. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.286
- Freedberg, S. (2007). Re-examining empathy: A relational-feminist point of view. *Social Work*, 52(3), 251–259. Erişim adresi: www.jstor.org
- Froman, R., D. (2001). Elements to consider in planning the use of factor analysis. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 2(5), 1–22.
- Fromm, E. (2017). *Psikanaliz ve din* (5. Baskı). (Çev: E. Erten). İstanbul: Say Yayınları.
- Fukuyama, Y. (1961). The major dimensions of church membership. *Religious Research Association*, 2(4), 154–161. doi: 10. 2307/3510955
- Funder, D., C. (2002). Why study religion?. *Psychological Inquiry*, 13(3), 213–214. Erişim adresi: www.jstor.org
- Furseth, I., Repstad, P. (2013). *Din sosyolojisine giriş*. (Çev: İ. Çapcıoğlu ve H. Aydınalp). Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Gerdes, K., E., Segal, E. (2011). Importance of empathy for social work practice: Integrating new science. *Social Work*, 56(2), 141–148. Erişim adresi: www.jstor.org.
- Gerdes, K., E., Segal, E., A., Lietz, C., A. (2010). Conceptualizing and measuring empathy. *The British Journal of Social Work*, 40(7), 2326–2343. doi:10.1093/bjsw/bcq048
- Gibbs, J., Crader, K. (1970). A criticism of two recent attempts to scale Glock and Stark's dimensions of religiosity: A Research Note. *Sociological Analysis*, 31(2), 107-114. doi:10.2307/3710060

- Glock, C., Y. (1960). The 1960 Harlan Paul Douglas lectures: Religion and the integration of society. *Review of Religious Research*, 2(2), 49–61. doi: 10.2307/3510823
- Godlove Jr., T., F. (2010) Religion in general, not in particular: A Kantian meditation. *Journal of the American Academy of Religion*, 78(4),1025–1047. doi: 10.1093/jaarel/lfq092
- Gove, P., B. (Ed.). (2002). *Webster's third new international dictionary of the English language unabridged*. USA: Merriam-Webster Inc.
- Gömleksiz, M., N., Kan, A., Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (178), 44–64. Erişim adresi: <http://dhgm.meb.gov.tr>
- Gözütok, F., D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Matbaacılık Yayıncılık.
- Gravetter, F., J.; Wallnau, L. B. (2008). *Essentials of statistics for behavioral sciences* (6. Baskı). United States of America: Thomson Wadsworth.
- Greil, A., L. (2009). Art: Defining religion. P. Clarke, P. Beyer (Edtl.) *The world's religions continuities and transformations* (135–149). London: Routhledge.
- Guthrie, S., E. (1996). Religion: What is it?. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(4), 412–419. doi: 10.2307/1386417
- Gülbahar, B. (2016, Aralık). Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 267–279. doi: 10.16992/ASOS.11700
- Günay, Ü. (1999). *Erzurum ve çevre köylerinde dini hayat*. İstanbul: Erzurum Kitaplığı.
- Gürsoy, K. (2000). Batıda tolerans fikri ve Osmanlı hoşgörüsü. M. Armağan (Yay. haz.). *Osmanlı'da hoşgörü birlikte yaşama sanatı* içinde (s. 91–98). İstanbul: Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları.
- Gürsu, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güven, M. (2012). Kültürün bir unsuru olarak din. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 933–948.
- Güvenç, B. (1995). Sosyal değişme sürecinde hoşgörü ve sorunları. B. Onur (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim* içinde (s. 102–109). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Hage, J. (2013). *Influence of religion and religiosity on leadership practices in the workplace: A quantitative study* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3538843)

- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2017). *A Primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2. Baskı). Los Angeles: Sage Publications.
- Halama, P. (2002). On the relationship between religiosity and life meaningfulness. *Archive for the Psychology of Religion*, 24, 218–233. Erişim adresi: www.jstor.org
- Halaychik, C. (2016). Leadership theories. *Lessons in library leadership* (s. 1-56) içinde. doi: 10.1016/B978-0-08-100565-1.00001-7
- Halpin, A., W. (1957). *Manual for the leadership behaviour description questionnaire*. Ohio: Fisher College of Business Ohio State University.
- Han, Z., Dong., L. (2006). Democracy as a way to social compromise. *Frontiers of Philosophy in China*, 1(1), 1–5. Erişim adresi: www.jstor.org
- Hasankahyaoğlu, H., R. (2008). *Dindarlık empati ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Heaggans, R., C. (2003). *A tolerance initiative versus multicultural education: Portraits of teachers in action* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3118658)
- Hilty, D., Morgan, R., Burns, J. (1984). King and Hunt revisited: Dimensions of religious involvement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 23(3), 252–266. doi:10.2307/1386040
- Hoffman, M., L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14 (2), 151–172. doi: 10.1007/BF00991641
- Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. New York: Springer.
- Holm, N., G. (2004). *Din psikolojisine giriş*. (Çev: A. Bahadır). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hood, R., W., Hill, P., C., Spilka, B. (2009). *The psychology of religion: an empirical approach*. New York: Guilford Press.
- Hosack, L., L. (2012). *The Relationship between borderline personality disorder and academic and interpersonal functioning among college students: Does religiosity moderate the effect?* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3517467)
- Hoşgörü. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
- Hotelling, H., Solomons, L., M. (1932). The limits of a measure of skewness. *The Annals of Mathematical Statistics*, 3(2), 141–142. doi: 10.1214/aoms/1177732911
- Hovey, J., D., Hurtado, G., Morales, L., R., A., Seligman, L., D. (2014). Religion-based emotional social support mediates the relationship between intrinsic religiosity and mental health. *Archives of Suicide Research*, 18(4), 376–391. doi: 10.1080/13811118.2013.833149

- Howard, S. (1946). The state of democracy. *The Australian Quarterly*, 18(2), 15–22. doi: 10.2307/20631353
- Howerth, I. W. (1903). What is religion?. *International Journal of Ethics*, 13(2), 185–206. Erişim adresi: www.jstor.org
- Hökeleklİ, H. (2003). *Din psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hülür, H., Kalender, A. (2003). *Sosyo-politik tutumlar ve din [Konya araştırması]* (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Iacobucci, D., Duhadeck, A. (2003). Advancing alpha: measuring reliability with confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 13(4), 478–487. Erişim adresi: www.jstor.org
- İnan, H. (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- İnce, Z. (2015, Ocak). Ortaöğretim coğrafya dersi 10. sınıf müfredatının yaşadığımız çevreyi tanıma katkısının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 330–344. Erişim adresi: <http://dSPACE.marmara.edu.tr/>
- İnsan Haklarını ve Ana Hürriyetlerini Koruma Sözleşmesi ve Buna Ek Protokolün Tasdiki Hakkında Kanun. (1954, 10 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 8662). Erişim Adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8662.pdf&main=http://www.resmigazetustune.gov.tr/arsiv/8662.pdf>
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38(12), 1217–1218. doi: 10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x
- Juárez-Nájera, M. (2015). *Exploring sustainable behavior structure in higher education: A socio-psychology confirmatory approach*. Cham: Springer.
- Kaiser, H., F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. doi: 10.1007/BF02291575
- Kalın, Z., T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik. (2002, 3 Mayıs). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı: 24744) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx>
- Kaplan, S. (2009). Faith and fragile states: Why the development community needs religion. *Harvard International Review*, 31(1), 22–26. Erişim adresi: www.jstor.org
- Kaptan, S., Y. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.

- Karaca, F. (2001). Din psikolojisinde metot sorunu ve bir dindarlık ölçeğinin Türk toplumuna standardizasyonu. *EKEV Akademi Dergisi*, 3(1), 187–202.
- Karahan, T., F., Sardoğan, M., E., Özkamalı, E., Dicle, A., N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 149–158.
- Karavaşin, H. (2008). Din sosyolojisinde dindarlığın ölçülmesi problemi üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(1), 191–200. doi: 10.1501/İlhak_0000000960
- Karşlı, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi (Erzurum örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Merey, Z., Kuş, Z. (2012). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561–574. Erişim adresi: www.kefdergi.com
- Kavcar, C. (1995). Açılış konuşması. İ. Pehlivan (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* içinde (s. 1–4). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.
- Kaya, A. (2007). *Göç bağlamında kadının dinsel dönüşümü (Diyarbakır örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaya, C. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kaya, M., F. (2013). Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 175- 193. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Kayıklık, H. (2006). Bireysel dindarlığın boyutları ve inanç-davranış etkileşimi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 491–499.
- Kayıklık, H. (2008). Din ve dindar bağlamında şiddet, avaş ve barış. Z. Dilek, M. Akbulut, Z. C. Arda, Z. B. Özer, R. Gürses, B. Karababa Taşkın (Ed.), *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika çalışmaları kongresi* içinde (s.253–264). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kayıklık, H. (2014). *Din psikolojisi*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Kehrer, G., Robertson, R., Durkheim, E. (1996). *Din sosyolojisi*. (Çev: M. Emin Köktaş & A. Topçuoğlu). Ankara: Vadi Yayınları.
- Kepenekçi, Y., K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 250–265.
- Keskin, Y., Z. (1997). *Nebevi hoşgörü*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Kııter, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kızılgeçit, M. (2011). *Yalnızlık umutsuzluk ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- King, M. (1967). Measuring the religious variable: Nine proposed dimensions. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(2), 173–190. doi:10.2307/1384044
- Klein, K., J., K. Hodges, S., D. (2001). Gender differences, motivation, and emphatic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720–730. doi: 10.1177/0146167201276007
- Kline, R., B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: A guide to producing research that matters*. New York: Guilford Press.
- Knapp, T., R. (1990). Treating ordinal scales as interval scales: An attempt to resolve the controversy. *Nursing Research*, 39(2), 121–123. doi: 10.1097/00006199-199003000-00019
- Koç, M. (2016, Nisan). Demografik özellikler ile empatik eğilim arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 25–47.
- Koç, M. (2008). *Yetişkinlik döneminde dindarlık ile benlik kavramı değişkenleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Koç, M. (2010). Demografik özellikler ile dindarlık arasındaki ilişki: Yetişkinler üzerine ampirik bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217–248.
- Koç, M. (2013). Diasporada dindarlık ve umutsuzluk: Fransalı Müslüman-Türk azınlık grup üzerine ampirik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 415–444.
- Koç, Y. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koenig, L. B. (2007). *Genetic and environmental influences on religiousness: The effects of personality and parenting* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3263111)
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193–208.
- Kontaş, H., Selçuk, H., E., Polat, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin demokratik tutumları ile öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(2), 141–151. doi: 10.9761/JASSS3257
- Konuk, Y. (1994). *Okul öncesi çocuklarda (5-6 Yaş) dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Korkmaz, S. (2000). Türklerde hoşgörü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 491–502.
- Köhrsen, J. (2012). How religious is the public sphere? A critical stance on the debate about public religion. *Acta Sociologica*, 55(3), 273–288. Erişim adresi: www.jstor.org
- Köknel, Ö. (1995). Hoşgörünün ruhsal-toplumsal temelleri. B. Onur (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim içinde* (s. 67–77). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 99–107.
- Köktaş, M., E. (1993). *Türkiye’de dini hayat İzmir örneği*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Kötehne, G. (1999). *Religious orientation and personality*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Krok, D. (2014, Haziran). The mediating role of coping in the relationships between religiousness and mental health. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy*, 16(2), 5–13. doi: 10.12740/APP/26313
- Kupper, L. L., Hafner, K. B. (1989). How appropriate are sample size formulas. *The American Statistician*, 43(2), 101–105. doi: 10.2307/2684511
- Kurst-Swanger, K. (2008). *Worship and sin: an exploration of religion-related crime in the United States*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kurt, A. (2008, Ocak). Sosyolojik din tanımları ve dine teolojik bakış sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 73–93. Erişim adresi: www.dergipark.gov.tr
- Kuyers, G., L. (2002). *Teacher efficacy, teacher expectations, and tolerance level for children with special needs* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3056143)
- Kuyurtar, M. (2000). *Orta çağ islam düşüncesinde hoşgörü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Küçükalp, E. (2004). *Ahlaki yargı gelişimi ve dindarlık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Küp, N. (2006). *Halk dindarlığı üzerine bir din sosyolojisi incelemesi–Pınarbaşı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Laenen, A., Alonso, A., Molenberghs, G., Vangeneugden, T. (2009). A family of measures to evaluate scale reliability in a longitudinal setting. *Journal of the Royal Statistical Society Series A (Statistics in Society)*, 172(1), 237–253. Erişim adresi: www.jstor.org
- Laird, R., D., Marks, L., D., Marrero, M., D. (2011). Religiosity, self control, and anti-social behaviour: Religiosity as a promotive and protective factor. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 78–85. doi: 10.1016/j.appdev.2010.12.003

- Laufer, A. Solomon, Z. (2011). The role of religious orientations in youth's posttraumatic symptoms after exposure to terror. *Journal of Religion and Health*, 50(3), 687–699. doi: 10.1007/s10943-009-9270-x
- Leiwant, C., D. (1983). *An investigation of children's temperament and its relationship to teacher tolerance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 8408215)
- Leech, N., L., Barrett, K., C., Morgan, G., A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2. Baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lenski, G. (1953). Social correlates of religious interest. *American Sociological Review*, 18(5), 533–544. doi: 10.2307/2087437
- Leong, F., T. L., Austin, J., T. (2006). *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Leustean, L., N. (2005). Towards an integrative theory of religion and politics. *Method & Theory in the Study of Religion*, 17(4), 364–381. Erişim adresi: www.jstor.org
- LI, S. (2011). Cooperation, competition, and democracy. *Frontiers of Philosophy in China*, 6(2), 273–283. Erişim adresi: www.jstor.org
- Lichter, J. (2010). *Religiosity and transformational leadership in K–8 Catholic school principals* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3410321)
- Liu, E., Y., Koenig, H., G. (2013). Measuring intrinsic religiosity: Scales for use in mental health studies in China-A research report. *Mental Health, Religion & Culture*, 16(2), 215–224. doi: 10.1080/13674676.2012.672404
- Maan, J., C., P. (2008). *Peeling away the layers of Intolerance, one cooking class at a time: Using world cuisines to teach tolerance* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3318538)
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926, 3 Nisan), *Resmi Ceride* (Sayı: 338). Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf
- Macarov, D. (1978). The charismatic chimera. *Journal of Education for Social Work*, 14(3), 86–92. Erişim adresi: www.jstor.org
- Maltby, J. (2005). Protecting the sacred and expressions of ritual: Examining the relationship between extrinsic dimensions of religiosity and unhealthy guilt. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 77-93. doi: 10.1348/147608305X39644
- Maltby, J., Day, L. (2004). Should never the twain meet? Integrating models of religious personality and religious mental health. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1275–1290. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00215-0

- Martin, C. (2009). Delimiting religion. *Theory in the Study of Religion*, 21(2), 157–176. Erişim adresi: www.jstor.org
- Maryanski, A. (2014). The birth of Gods: Robertson Smith and Durkheim's turn to religion as the basis of social integration. *Social Theory*, 32(4), 352–376. Erişim adresi: www.jstor.org
- Mehmedoğlu, A., U. (2004). *Kişilik ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Meshreki, L., M. (2007). *Religiosity, health, and well-being among Middle Eastern/Arab Muslims and Christians in the USA: A study of positive emotion as a mediator* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3298373)
- Mete, B. (2005). *Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Miller, A., S., Hoffmann, J., P. (1995). An explanation of gender differences in religiosity?. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34(1), 63–75. doi: 10.2307/1386523
- Miller, A., S., Stark, R. (2002). Gender and religiousness: Can socialization explanations be saved?. *AJS*, 107(6), 1399–1423. doi: 10.1086/342557
- Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. (2004, Eylül). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 25649). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/286.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği. (2009, 31 Temmuz). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 27305) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090731.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090731.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2010, 6 Mayıs). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 27573) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100506-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015, 17 Nisan). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 29329) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. (2006, 16 Aralık). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı:26378). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

- Mokhlis, S. (2009). Relevancy and measurement of religiosity in consumer behavior research. *International Business Research*, 2(3), 75–84. doi: 10.5539/ibr.v2n3p75
- Monroe, W., S., Stuit, D., B. (1933). The interpretation of the coefficient of correlation. *The Journal of Experimental Education*, 1(3), 186–203. Erişim adresi: www.jstor.org
- Mueller, D., P., Cooper, P., W. (1986). Religious interest and involvement of young adults: A research note. *Review of Religious Research*, 27(3), 245–254. doi: 10.2307/3511419
- Mueller, G. (1980). The dimensions of religiosity. *Sociological Analysis*, 41(1), 1–24. doi:10.2307/3709855
- Murray, J. (2013, Eylül). Likert Data: What to Use, Parametric or Non-Parametric?. *International Journal of Business and Social Science*, 4(11), 258–264. Erişim adresi: www.ijbssnet.com
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “hoşgörü” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 78(12), 575–595. doi: 10.14225/Joh735
- Nalbant, H. (2010). *Üniversite öğrencilerinde dindarlık ile başarı algısı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (MAKÜ örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Nelsen, H., M., Nelsen, A., K. (1975). *Black church in the sixties*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Nelsen, H., M., Potvin, R., H. (1981). Gender and regional differences in the religiosity of Protestants. *Review of Religious Research*, 22(3), 268–285. doi: 10.2307/3509676
- Neusner, J. (1984). Why religious studies in America? Why now?. *Journal of the American Academy of Religion*, 52(4), 738–741. Erişim adresi: www.jstor.org
- Newman, J., S., Pargament, K., I. (1990). The role of religion in the problem-solving process. *Review of Religious Research*, 31(4), 390–404. doi: 10.2307/3511564
- Nüfus Hizmetleri Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik. (2006, 23 Kasım). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı: 26355) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/11/20061123-2.htm>
- O'donnell, F. (1995). Tolerance: Respecting diversity in a complex World. *Uluslararası hoşgörü kongresi bildiriler içinde* (s. 25–31). Antalya: Bilimsel Araştırmalar Vakfı.
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528–549.
- Olsen, A. R., Peck, D. V. (2008). Survey design and extent estimates for the wadeable streams assessment. *Journal of the North American Benthological Society*, 27(4), 822–836. doi: 10.1899/08-050.1

- Onay, A. (2003, Ocak). Mezun oldukları liselere göre üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyleri, Diyanet İşleri Başkanlığı hizmetlerine ve dini gruplara yönelim durumları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 171–194. Erişim adresi: www.ded.dem.org.tr/
- Onay, A. (2004). *Dindarlık, etkileşim ve değişim*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2017, 16 Eylül). *T. C. Resmî Gazete* (Sayı: 28758) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm>
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Önger, S. (2013). *Sosyal bilgiler eğitimimde hoşgörü-Eskişehir Odunpazarı ilçesi sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB* (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdaş, F., Ekinci, A., Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65–81. doi: 10.17679/inuefd.15384557
- Özkan, O. (2016). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özmen, İ. (1995). *Alevi-Bektaşî şiirleri antolojisi* (1. Baskı, 1. Cilt). Ankara: Saypa Yayın Dağıtım.
- Öztuna, D., Elhan, A., H., Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171–176.
- Paloutzian, R., F. (2016). *Invitation to the psychology of religion* (3. Baskı). New York: Guilford Press.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS* (1. Baskı). Philadelphia: Open University Press.
- Pargament, K., I. (2002). Is religion nothing but...? Explaining religion versus explaining religion away. *Psychological Inquiry*, 13(2), 239–244. Erişim adresi: www.jstor.org
- Park, C., J., Yoo, S., K. (2016). Meaning in life and its relationships with intrinsic religiosity, deliberate rumination, and emotional regulation. *Asian Journal of Psychology*, 19(4), 325–335. doi: 10.1111/ajsp.12151
- Parker, R. A., Berman, N. G. (2003). Sample size: More than calculations. *The American Statistician*, 57(3), 166–170. Erişim adresi: www.jstor.org
- Pasamonik, B. (2004). The paradoxes of tolerance. *The Social Studies*, 95(5), 206–210. doi: 10.3200/TSSS.95.206-210

- Patwardhan, A., M., Keith, M., E., Vitell, S., J. (2012). Religiosity, attitude toward business, and ethical beliefs: Hispanic consumers in the United States. *Journal of Business Ethics*, 110(1), 61–70. doi: 10.1007/s10551-011-1147-8
- Pazarlı, O. (1968). *Din psikolojisi* (1. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Peacock, J., R., Poloma, M., M. (1999). Religiosity and life satisfaction across the life course. *Social Indicators Research*, 43(3), 321–345. doi: 10.1023/A:1006928028270
- Peker, H. (2003). *Din psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Pell, G. (2005). Use and misuse of likert scales. *Medical Education*, 39(9), 970. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02237.x
- Perez, A. (2009). *Fatalism, religiosity, and level of acculturation: Their relationships to symptoms of depression in Mexican Americans* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3351373)
- Perrin, R., D. (2000). Religiosity and honesty: Continuing the search for the consequential dimension. *Review of Religious Research*, 41(4), 534–544. doi: 10.2307/3512319
- Peterson, M., Hasker, W., Reichenbach, B., Basinger, D. (2016). *Akil ve inanç*. (6. Baskı, R. Acar, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Peterson, R., A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381–391. Erişim adresi: www.jstor.org
- Petts, R., J., Jolliff, A. (2008). Religion and adolescent depression: The impact of race and gender. *Review of Religious Research*, 49(4), 395–414. Erişim adresi: www.jstor.org
- Piedmont R.L., Friedman P.H. (2012). *Spirituality, religiosity, and subjective quality of life*. Land K., Michalos A., Sirgy M. (Ed.) Handbook of social indicators and quality of life research (s. 313-329) içinde. doi: 10.1007/978-94-007-2421-1_14
- Platsidou M. (2012). *Life satisfaction in adults: the effect of religiosity, worry, and perceived physical health state*. Efklides A., Moraitou D. (Ed.), A positive psychology perspective on quality of life (s. 87-106) içinde. doi:10.1007/978-94-007-4963-4_6
- Pouryoussefi, H. (1984). *College impact on religiosity of Muslim students studying in the United States* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 8414961)
- Power, L., McKinney, C. (2014). The effects of religiosity on psychopathology in emerging adults: Intrinsic versus extrinsic religiosity. *Journal of Religion and Health*, 53(5), 1529-1538. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02237.x
- Print, M., Ørnstrøm, S., Nielsen, H., S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193–210. Erişim adresi: www.jstor.org

- Random Number Generator. (t.y.). Erişim adresi:
<https://www.graphpad.com/quickcalcs/randomN1/>
- Rangel, T., G. (2016). *The role of religiosity in the development of obesity from adolescence to adulthood* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 10109124)
- Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between +1/-1, or do they?. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17, 139–142. doi: 10.1057/jt.2009.5
- Raubenheimer, J. (2004). An item selection procedure to maximize scale reliability. *Journal of Industrial Psychology*, 30 (4), 59–64. doi: 10.4102/sajip.v30i4.168
- Reardon, B. (1994). *Tolerance: the threshold of peace: a teaching/learning guide for education for peace, human rights and democracy*. (1. Baskı). France: UNESCO.
- Reise, S., P., Waller, N., G., Comrey, A., L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287-297. doi: 10.1037//1040-3590.12.3.287
- Rolle, C. R. (2004). *Religiosity, school satisfaction, and the decision to teach in Christian schools: Evidence from American and Bahamian high schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3133530)
- Roth, L., M., Kroll, J., C. (2007). Risky business: Assessing risk preference explanations for gender differences in religiosity. *American Sociological Review*, 72(2), 205-220. Erişim adresi: www.jstor.org
- Rovine, M., Von Eye, A. (1997). A 14th way to look at a correlation coefficient: Correlation as the proportion of matches. *The American Statistician*, 51(1), 42-46. doi: 10.2307/2684692
- Rowthorn, R. (2010). Religion, fertility and genes: A dual inheritance model. *Proceedings of the Royal Society B*, 278(1717), 1–9. doi: 10.1098/rspb.2010.2504
- Rusu, P., P., Turliuc, M., N. (2011). Ways of approaching religiosity in psychological research. *The Journal of International Social Research*, 4(18), 352–362.
- Safran, S., P., Safran, J., S., Barcikowski, R., S. (1985). Differences in teacher tolerance: An illusory phenomena. *Behavioral Disorders*, 11(1), 11–16. Erişim adresi: www.jstor.org
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sample Size Calculator. (t.y.). Erişim adresi:
<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

- Sapir, G., Statman, D. (2005). Why freedom of religion does not include freedom from religion?. *Law and Philosophy*, 24(5), 467–508. Erişim adresi: www.jstor.org
- Saracaloğlu, A., S., Evin, İ., Varol, S., R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 335–364.
- Saray, M. (2002). *Türklerde dini ve kültürel hoşgörü Atatürk ve laiklik*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sauchelli, A. (2016, Mart). The definition of religion, super-empirical realities and mathematics. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 58(1), 67–75. doi: 10.1515/nzsth-2016-0005
- Schieman, S. (2011). Education and the importance of religion in decision making: Do other dimensions of religiousness matter?. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(3), 202–221. doi: 10.1111/j.1468-5906.2011.01583.x
- Schieman, S., Gundy., K., V. (2000). The personal and social links between age and self reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152–174. doi: 10.2307/2695889
- Schiffinan, J. (2002). *Tolerance and the law: Let and let live or love thy neighbour?* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3048866)
- Schilbrack, K. (2013). What isn't religion?. *The Journal of Religion*, 93(3), 291–318. doi: 10.1086/670276
- Schneider, H., Krieger, J., Bayraktar, A. (2011). The impact of intrinsic religiosity on consumers' ethical beliefs: Does it depend on the type of religion? A comparison of Christian and Moslem consumers in Germany and Turkey. *Journal of Business Ethics*, 102(2), 319-332. doi: 10.1007/s10551-011-0816-y
- Secolsky, C. (1987). On the Direct Measurement of Face Validity: A comment on nevo. *Journal of Consumer Educational Management*, 24(1), 82–83. Erişim adresi: www.jstor.org
- Segal, E., A., Cimino, A., N., Gerdes, K., E., Harmon, J., K., Wagaman, M., A. (2013). A confirmatory factor analysis of the interpersonal social empathy index. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(3), 131-153. doi: 10.5243/jsswr.2013.9
- Serdaroğlu, A. (1985). *Hüccetü'l-İslam İmam Gazali ihyau 'ulumi'd-din*. (Cilt 2). İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Sevinç, S., Kurtaslan, Z. (2009). İyilik temalı okul şarkıları söyleyen çocukların iyilik hakkındaki görüşleri. C. Demirli, F., Güler, T., Namlı, V., Özdemir, Ü., Taşkın, N., Yavuzalp (Yay. haz.). *I. Ulusal iyilik sempozyumu bildiri kitabı* içinde (s. 464-473). Elâzığ: Elâzığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları No: 1.

- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi (Denizli örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Shah, N. (2007). *Religiosity and marital satisfaction among Muslims* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 1442728)
- Shuifa, H., Jinglei., H. (2008). The concept of democracy. *Frontiers of Philosophy in China*, 3(4), 622-632. Erişim adresi: www.jstor.org
- Sigeo, D., C., Levado, E., Dodwell, A., J. (1999, Ekim). Elemental composition of depth damples of ceratium hirundinella (pyrrophyta) within a stratified lake: An x-ray microanalytical study. *Inter-Research Aquatic Microbial Ecology*, 19(2), 177-187.
- Simmons, A. (2014). In defence of the moral significance of empathy. *Ethical Theory and Moral Practice*, 17(1), 97-111. doi: 10.1007/s10677-013-9417-4
- Singh, K., Junnarkar, M., Kaur, J. (2016). *Measures of positive psychology development and validation*. India: Springer.
- Smajdor, A., Stöckl, A., Salter, C. (2011). The limits of empathy: Problems in medical education and practice. *Journal Medical Ethics*, 37(6), 380-383. doi: 10.1136/jme.2010.039628
- Smith, W. R., Cook, S., A. (1927). *Lectures on the religion of semites: The fundamental institutions* (3. Baskı / Giriş ve Notlar Stanley A. Cook). London: A&C Black Ltd.
- Snow, N., E. (2000). Empathy. *American Philosophical Quarterly*, 37(1), 65-78. Erişim adresi: www.jstor.org
- Soyak, E. (2013). *Popüler dindarlık düzeyinin din sosyolojisi açısından incelenmesi (Battalgazi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Eylül Üniversitesi, Malatya.
- Sönmez, Ö., A. (2012). *Dindarlık, kendini izleme ve siyasal katılım: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Adım Yayıncılık.
- Spector, P. E. (1996). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Stack, S., Kposowa, A. (2006). The effect of religiosity on tax fraud acceptability: A cross-national analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 45(3), 325-351. doi: 10.1111/j.1468-5906.2006.00310.x
- Stark, R., Glock, C., Y. (1974). *American piety: The nature of religious commitment* (3. Baskı). Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

- Steffen, P., R. (2014). Perfectionism and life aspirations in intrinsically and extrinsically religious individuals. *Journal of Religion and Health*, 53(4), 945-958. doi: 10.1007/s10943-013-9692-3.
- Stephan, W., G., Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743. doi: 10.1111/0022-4537.00144
- Stephens, E., B. (2002). *An examination of the effectiveness of a program on cultural tolerance and diversity for teacher education candidates* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veritabanından erişildi. (UMI No: 3069124)
- Stogdill, R., M. (1963). *Manual for the leadership behaviour description questionnaire form XII*. Ohio: Fisher College of Business Ohio State University.
- Stolz, J. (2009). Explaining religiosity: Towards a unified theoretical model. *The British Journal of Sociology*, 60(2), 345-376. doi: 10.1111/j.1468-4446.2009.01234.x
- Stolzenberg, R., M., Blair-Loy, M., Waite, L., J. (1995). Religious participation in early adulthood: Age and family life cycle effects on church membership. *American Sociological Review*, 60(1), 84-103. doi: 10.2307/2096347
- Sullins, D., P. (2006). Gender and religion: Deconstructing universality, constructing complexity. *American Journal of Sociology*, 112(3), 838-880. doi: 10.1086/507852
- Sullivan, J., L., Piereson, J., Marcus, G., E. (1979, Eylül). An alternative conceptualization of political tolerance: Illusory increases 1950s-1970s. *The American Political Science Review*, 73(3), 781-794. doi: 10.2307/1955404
- Suziedelis, A., Potvin, R., H. (1981, Mart). Sex differences in factors affecting religiousness among Catholic adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 20(1), 38-51. doi: 10.2307/1385337
- Şahin, A. (1999). *İlahiyat, tıp ve mühendislik fakültelerinde okuyan öğrencilerde dini hayatın boyutları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, G. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, İ. (2002). *Yunus Emre*. İstanbul: Semerkand Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Şengül, F. (2007). *Dindarlık ve ruh sağlığı ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tabachnick, B., G.; Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). United States of America: Pearson Education.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1), 30–46.
- Tang, T., L., P., Tang, T., L., N. (2010). Finding the lost sheep: A panel study of business students' intrinsic religiosity, Machiavellianism, and unethical behaviour intentions. *Ethics & Behaviour*, 20(5), 352-379. doi: 10.1080/10508422.2010.491763
- Taş, K. (2002). *Türk halkının gözüyle diyanet*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tatar, A., F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tavakoli, H. (2012). *A Dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rehnama Press.
- Tavşançıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Telatar, S. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama klavuzu*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu
- Tokur, B. (2011). *Stres-dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Topuz, H. (1995). Siyasal yaşamda hoşgörü. B. Onur (Yay. haz.). *Hoşgörü ve eğitim içinde* (s. 137-146). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Toussaint, L., Webb, J., R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), 673–685. doi: 10.3200/SOCP.145.6.673-686
- Toy, B., Y., Tosunoğlu, N., G. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1- 20. Erişim adresi: ww.acarindex.com
- Tunca, N., Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 139–164. doi: 10.12973/jesr.2013.318a
- Turan, İ., Şimşek, Ü., Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186–203.
- Turner, B., E. (2017). “Most religious” in Washington D.C.: A qualitative study of Muslim American religiosity (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 10270182)

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17863 (Mükerrer)). Erişim Adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf
- Tüzer, A. (2006). *Dini tecrübe ve mistisizm*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tümer, G. (1987). Çeşitli yönleriyle din. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 213–267. doi: 10.1501/Ilhfak_0000000701
- Türe, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı ve hoşgörü eğitimine bakışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uca, M., A. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- UNESCO. (1995, 16 Kasım). *Records of the general conference Resolutions* (Cilt 1). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001018/101803E.pdf>
- VanDeursen, M., J., Pope, A., R., D., Warner, R., H. (2012). Just world maintenance patterns among intrinsically religious individuals. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 755–758. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.028
- Viapiana, V., F., Filho, E., J., M., Fonseca, R., P., Giacomoni, C., H., Stein, L., M. (2016). Development of the arithmetic subtest of the school achievement test-second edition. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 1–10. doi: 10.1186/s41155-016-0045-5
- Vincent, D., F. (1953). The origin and development of factor analysis. *Journal of the Royal Statistical Society Series C (Applied Statistics)*, 2(2), 107–117. doi: 10.2307/2985729
- Vitell, S., J. (2009). The role of religiosity in business and consumer ethics. *Journal of Business Ethics*, 90(2), 155–167. doi: 10.1007/s10551-010-0382-8
- Vitell, S., J., Bing, M., N., Davison, H., K., Ammeter, A., P., Garner, B., L., Novicevic, M., M. (2009). Religiosity and moral identity: The mediating role of self-control. *Journal of Business Ethics*, 88(4), 601–613. doi: 10.1007/s10551-008-9980-0
- Vitell, S., J., Singh, J., J., Paolillo, J. (2002). Consumers' ethical beliefs: The roles of money, religiosity and attitude toward business. *Journal of Business Ethics*, 2(4), 369–379. doi: 10.1007/s10551-006-9212-4
- Vogt, W., P. (1997). *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference*. London: Sage
- Wagner, K., E. (2006). *Religiosity, dogmatism, and tolerance of violence: An examination of intergroup behaviors* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3224147)

- Walsh, T., G. (2012). Religion, peace and the post-secular public sphere. *International Journal on World Peace*, 29(2), 35–61. Erişim adresi: www.jstor.org
- Webb, M., Chickering, S., A., Colburn, T., A., Heisler, D., Call, S. (2005). Religiosity and dispositional forgiveness. *Review of Religious Research*, 46(4), 355-370. doi: 10.2307/3512166
- Weeden, J., Kurzban, R. (2013). What predicts religiosity? A multinational analysis of reproductive and cooperative morals. *Evolution and Human Behaviour*, 34(6), 440-445. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2013.08.006
- Wiernik, C., S. (2011). *Christian religiosity and social trust* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No: 3483751)
- Wise, J., Driskel, R. (2017). Tolerance within community: Does social capital affect tolerance. *Social Indicators Research*, 134(2), 607-629. doi: 10.1007/s11205-016-1449-4
- Wuthnow, R. (2007). Cognition and religion. *Sociology of Religion*, 68(4), 341–360. Erişim adresi: www.jstor.org
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova Üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 65–115.
- Yaran, C., S. (2007). “Mevlana’nın yedi öğüdü”: Evrensel erdemler, kozmik temellendirmeler ve aidiyet meselesi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16), 21- 48. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/
- Yaraş, İ. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan hoşgörü ve adil olma değerlerine sahip olma boyutunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Yavuz, S. (2009). Dini yönelim ölçeği ve güvenilirlik çalışması: Sanayi işçileri üzerine bir çalışma. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(30), 221–228.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165–178.
- Yeniaras, V., Akarsu, T., N. (2017). Religiosity and life satisfaction: A multi-dimensional approach. *Journal of Happiness Studies*, 18(6), 1815–1840. doi: 10.1007/s10902-016-9803-4
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilkayalı, E. (2014). *Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Yılmaz, H. (2004). Hz. Peygamber'in eğitiminde bir ilke olarak hoşgörü. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 109–132. Erişim adresi: www.dergipark.gov.tr
- Yılmaz, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının algıladıkları anne baba tutumlarına ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Z., S. (2018). *Eşler arası uyum ve dindarlık (Kahramanmaraş örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Yinger, J., M. (1966). *American Sociological Review*, 31(2), 296-297. doi:10.2307/2090948
- Yoğurtcu, F. (2009). *Yetişkinlerde dindarlık ve ruh sağlığı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yong, A., G., Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79–94. doi: 10.20982/tqmp.09.2.p079
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Waxler, Z., Yarrow, R. (1990). The origins of emphatic concern. *Motivation and Emotion*, 14 (2), 107–130. doi: 10.1007/BF00991639
- Weidenfeld, H., C., W. (2002). Constructive conflicts: Tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32 (1), 95–102. doi: 10.1023/A:1019708813141
- Weigert, A., Thomas, D. (1969). Religiosity in 5-d: A critical note. *Social Forces*, 48(2), 260-263. doi:10.2307/2575269
- Widmalm, S. (2005). Trust and tolerance in India: Findings from Madhya Pradesh and Kerala. *India Review*, 4 (3-4), 233–257. doi: 10.1080/14736480500302142
- Williams, B., Onsmann, A., Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8 (3), 1–13.
- Zimmer, Z., Jagger, C., Chiu, C., Ofstedal, M., B., Rojo, F., Saito, Y. (2016). Spirituality, religiosity, aging and health in global perspective: A review. *SSM Population Health*, 2, 373–381. doi: 10.1016/j.ssmph.2016.04.009

Ekler Listesi

EK-A Araştırma İzni (Geçerlik Güvenilirlik).....	214
EK-B Anket Formu (Geçerlik Güvenilirlik)	215
EK-C Araştırma İzni (2. Uygulama).....	217
EK-D Anket Formu (Final).....	218
EK-E Dindarlık Ölçeği Normallik Analizi	220
EK-F Hoşgörü Ölçeği Normallik Analizi	224
EK-G Ölçek Kullanım İzinleri	228



Ek-A: Araştırma İzni (Geçerlik Güvenilirlik)

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.1555668
Konu: Araştırma İzni

07.02.2017

Sayın Fatih YILMAZ
Sakarya Mah. Şehitlik Cad. No:30
Selçuklu/KONYA

İlgi : 16/01/2017 tarihli ve 583355 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerinde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmadan uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Hoşgörü Eğilim Ölçeği (1 Sayfa)
- 2-Dindarlık Ölçeği (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
08 Şubat 2017

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Abdurrahman KAYNAK - Şef
Tel : (0 332) 353 30 50
Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2e83-466b-36ad-aafe-6579 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-B: Anket Formu (Geçerlik Güvenilirlik)

ANKET FORMU

Değerli katılımcı,

Bu anket geleceğimize yön veren öğretmenlerimizin dindarlık ve hoşgörü eğilimleri hakkında bilgi edinmek üzere hazırlanmış sorular içermektedir. Araştırmanın başarı ile yürütülebilmesi için vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. Anket soruları kesinlikle kişisel bilgiler içermemektedir; vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilmesi için kullanılacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih YILMAZ
NEÜ Din Sosyolojisi ABD

BÖLÜM I: Hoşgörü Eğilim Ölçeği	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
Aşağıda öğretmenlerin hoşgörü eğilimlerini ölçmede kullanılmak üzere 23 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırırken için her bir tanım ifadesini dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelere hangi ölçüde katıldığınızı belirtmek için ilgili ifadenin karşısındaki kutucuğa "x" işareti koyunuz.					
1. İnsanları severim.	()	()	()	()	()
2. Farklı düşünceleri anlayışla karşılarım.	()	()	()	()	()
3. Anlaşmazlıklar karşısında uzlaşma yolunu tercih ederim.	()	()	()	()	()
4. Dargınları barıştırmak beni mutlu eder.	()	()	()	()	()
5. İnsanlara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
6. İnsanları oldukları gibi kabul etmekte zorlanırım.	()	()	()	()	()
7. Sevmediğim insanlarla aynı ortamı paylaşmak istemem.	()	()	()	()	()
8. Karşımdaki insanların olaylar karşısında ne hissettiğini anlayabilirim.	()	()	()	()	()
9. İnsanlara kin ve düşmanlık beslemekten kaçınırım.	()	()	()	()	()
10. Kendimi başkalarının yerine koyabilirim.	()	()	()	()	()
11. Öfkelendiğim zaman genellikle karşımdaki kişiyi incitirim.	()	()	()	()	()
12. Çoğunluğun kararlarına saygı gösteririm.	()	()	()	()	()
13. İnsanların farklı düşünceler sebebiyle birbirlerini kırmalarını anlamsız bulurum.	()	()	()	()	()
14. İnsanları yanlışları ile de kabul edebilirim.	()	()	()	()	()
15. Hatalarım karşısında özür dilemekten çekinirim.	()	()	()	()	()
16. Arkadaşlarıma samimi davranırım.	()	()	()	()	()
17. Başkalarının düşünceleri de doğru olabilir.	()	()	()	()	()
18. Arkadaşlarım tarafından sevilen bir kişiyim.	()	()	()	()	()
19. Tartıştığım insanları kolaylıkla affedemem.	()	()	()	()	()
20. Başkalarının hatalarını anlayışla karşılamakta zorlanırım.	()	()	()	()	()
21. Başkalarının haklarına saygı duyarım.	()	()	()	()	()
22. İnsanlarla münakaşaya girmekten hoşlanmam.	()	()	()	()	()
23. Yaptığım hatalara karşılık, insanlardan özür dilemekten çekinmem.	()	()	()	()	()



BÖLÜM II: Dindarlık Ölçeği Aşağıda öğretmenlerin din algısını ölçmede kullanılmak üzere 26 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için her bir tanım ifadesini dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelere hangi ölçüde katıldığınızı belirtmek için ilgili ifadenin karşısındaki kutucuğa "x" işareti koyunuz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İnsanlar için dini inanç gereklidir.	()	()	()	()	()
2. Zor zamanlarda yaratıcının bana yardım ettiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3. Dini inançlarımın hayatımdaki tüm işlerimde yer almasını isterim.	()	()	()	()	()
4. Dine ilgi duymamın temel nedeni, dini sosyal çevrelerde hoş sosyal etkinliklerin yer almasıdır.	()	()	()	()	()
5. Dine inanırım; ancak hayatta dinden daha önemli çok fazla şey var.	()	()	()	()	()
6. Dini kuralların, günlük yaşama hiçbir katkısının olmadığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
7. İbadetlerimi huzur ve güven bulmak amacıyla yerine getiririm.	()	()	()	()	()
8. Hayata bakış temelinde, dini inançlarım yer almaktadır.	()	()	()	()	()
9. İbadetlerimi aksatmamaya gayret ederim.	()	()	()	()	()
10. Kişinin dini inançları uğruna birtakım güçlüklerle katlanmasını anlamsız bulurum.	()	()	()	()	()
11. İyi sosyal ilişkiler kurmak için dini sosyal çevre en önemli ortamdır.	()	()	()	()	()
12. Dini yaşantımın, hayatıma gaye ve anlam kazandırdığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
13. Gündelik yaşantımı inandığım dinin değerlerine uygun olarak sürdürmek için gayret ederim.	()	()	()	()	()
14. Dini etkinliklere katılmaktan zevk duyarım.	()	()	()	()	()
15. Dini inançlarıma aykırı hareket ettiğim zaman Allah'tan af dilerim.	()	()	()	()	()
16. İnanmış olduğum dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
17. Dini inançlarım günlük hayatıma yön vermez.	()	()	()	()	()
18. Dini etkinliklere katılmak zaman kayıbından başka bir şey değildir.	()	()	()	()	()
19. Dinin bana sağladığı en önemli yarar, sıkıntılı ve üzüntülü dönemlerimde beni rahatlatmasıdır.	()	()	()	()	()
20. İnsanları iyiliğe yönlendirip, onları kötülükten uzaklaştırmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
21. Dini görevlerimi yerine getiremediğim zaman huzursuzluk hissederim.	()	()	()	()	()
22. Dinimin yasakladığı davranışları sergilemekten kaçınırım.	()	()	()	()	()
23. Benim için dini konulardan ziyade dünyevi konular çok daha önemlidir.	()	()	()	()	()
24. Dini faaliyetlere, tanıdığım insanları görmek ve onlara görünmek için katılırım.	()	()	()	()	()
25. Ahlaklı ve dürüst yaşamak bir dine inanmaktan çok daha önemlidir.	()	()	()	()	()
26. Bazen şartlar gereği dini inançlarıma aykırı davranırım.	()	()	()	()	()



Ek-C: Araştırma İzni (2. Uygulama)

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.5617549
Konu :Araştırma İzni

24.04.2017

Sayın Fatih YILMAZ
Öğretmen Fethiye Onsun İlkokulu Müdürlüğü
Sakarya Mah. Şehitlik Cad. No:30 Selçuklu/KONYA

İlgi : 17/04/2017 tarihli ve 5248609 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz; " Dindarlık ve Hoşgörü İlişkisi (Konya Merkez İlçelerde Görev Yapan Öğretmenler Örneği)" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın, ekli listede isimleri bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Okul Listesi (2 Sayfa)
2-Anket Formu (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşlı ile Ayıdır.
24 Nisan 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçesme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay.KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.L.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

Ek-D: Anket Formu (Final)**ANKET FORMU****Değerli katılımcı,**

Bu anket geleceğimize yön veren öğretmenlerimizden hareketle hoşgörü ve dindarlık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik sorular içermektedir. Araştırmanın başarı ile yürütülebilmesi için vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. Anket soruları kesinlikle anketin cevaplayanların adı, soyadı gibi bilgilerini içermemektedir; vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilmesi için kullanılacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi Doktora Öğ.

BÖLÜM I:

Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği (x) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

- (1) Kadın (2) Erkek

2. Yaşınız

- (1) 20- 30 (2) 31-40
(3) 41-50 (4) 51 ve üzeri

3. Branşınız

- (1) İhl Meslek Dersleri veya Din Kültürü
(2) Yabancı Dil (Arapça, İngilizce)
(3) Kültür Dersleri (Türkçe, Matematik, Coğrafya, Tarih, Sosyal Bilgiler vb.)
(4) Beceri Dersleri (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım vb.)

4. Çalışmakta olduğunuz okul türü

- (1) İlkokul
(2) Ortaokul
(3) Anadolu Lisesi
(4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
(5) Anadolu İmam Hatip Lisesi ya da İHO
(6) Rehberlik Araştırma Merkezi
(7) Diğer(Lütfen belirtiniz)

5. Bulduğunuz okuldaki göreviniz

- (1) Okul Müdürü
(2) Müdür Yardımcısı
(3) Öğretmen

6. Mesleki kıdeminiz

- (1) 1-5 yıl
(2) 6-10 yıl
(3) 11-15 yıl
(4) 16-20 yıl
(5) 21 yıl ve üzeri

7. Medeni Durumunuz

- (1) Evli (2) Bekar (3) Boşanmış

8. Sahip olduğunuz çocuk sayısı

- (1) Çocuğum yok
(2) 1 Çocuk Sahibi
(3) 2 Çocuk Sahibi
(4) 3 ya da daha Fazla Çocuk Sahibi

9. Hangi tür liseden mezun oldunuz?

- (1) Genel Lise
(2) Anadolu Lisesi
(3) (Anadolu) İmam Hatip Lisesi
(4) Anadolu Öğretmen Lisesi
(5) Fen Lisesi
(6) (Ticaret, Sağlık) Meslek Lisesi
(7) Diğer(Lütfen belirtiniz)

10. Ailenizin aylık geliri (Eşiniz çalışıyorsa lütfen gelirini dahil ediniz)

- (1) 3000-4000TL arası
(2) 4001-6000TL arası
(3) 6001-8000TL arası
(4) 8001TL üzeri

11. Öğretmenliğe başlama yaşınız?

- (1) 20-24
(2) 25-29
(3) 30-34
(4) 35 ve üzeri

12. Öğretmenliğe başlamadan önce başka iş deneyiminiz oldu mu?

- (1) Başka kamu alanında çalıştım.
(2) Özel sektörde çalıştım.
(3) Kendi iş yerimi çalıştırdım.
(4) Öğretmenlik öncesi iş deneyimim olmadı.

BÖLÜM II: Hoşgörü Eğilim Ölçeği					
Aşağıda öğretmenlerin hoşgörü eğilimlerini ölçmede kullanılmak üzere 15 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için her bir tanım ifadesini dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelere hangi ölçüde katıldığınızı belirtmek için ilgili ifadenin karşısındaki kutucuğa "x" işareti koyunuz.					
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İnsanları severim.	()	()	()	()	()
2. Arkadaşlarım tarafından sevilen bir kişiyim.	()	()	()	()	()
3. İnsanlarla münakaşaya girmekten hoşlanmam.	()	()	()	()	()
4. Dargınları barıştırmak beni mutlu eder.	()	()	()	()	()
5. İnsanları yanlışları ile de kabul edebilirim.	()	()	()	()	()
6. İnsanlara karşı ön yargılı davranmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
7. Hatalarım karşısında özür dilemekten çekinirim.	()	()	()	()	()
8. Başkalarının hatalarını anlayışla karşılamakta zorlanırım.	()	()	()	()	()
9. İnsanların farklı düşünceler sebebiyle birbirilerini kırmalarını anlamsız bulurum.	()	()	()	()	()
10. Karşımdaki insanların olaylar karşısında ne hissettiğini anlayabilirim.	()	()	()	()	()
11. Anlaşmazlıklar karşısında uzlaşma yolunu tercih ederim.	()	()	()	()	()
12. Çoğunluğun kararlarına saygı gösteririm.	()	()	()	()	()
13. Yaptığım hatalara karşılık, insanlardan özür dilemekten çekinmem.	()	()	()	()	()
14. İnsanları oldukları gibi kabul etmekte zorlanırım.	()	()	()	()	()
15. Öfkelendiğim zaman genellikle karşımdaki kişiyi incitirim.	()	()	()	()	()
BÖLÜM III: Dindarlık Ölçeği					
Aşağıda öğretmenlerin dindarlık düzeyini ölçmede kullanılmak üzere 17 tanımlama (madde) yer almaktadır. Anketi cevaplandırmak için her bir tanım ifadesini dikkatlice okuduktan sonra, bu ifadelere hangi ölçüde katıldığınızı belirtmek için ilgili ifadenin karşısındaki kutucuğa "x" işareti koyunuz.					
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İnsanlar için dini inanç gereklidir.	()	()	()	()	()
2. Gündelik yaşantımı inandığım dinin değerlerine uygun olarak sürdürmek için gayret ederim.	()	()	()	()	()
3. Dini yaşantımın, hayatıma gaye ve anlam kazandırdığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4. Dini faaliyetlere, tanıdığım insanları görmek ve onlara görünmek için katılırım.	()	()	()	()	()
5. Benim için dini konulardan ziyade dünyevi konular çok daha önemlidir.	()	()	()	()	()
6. İnsanları iyiliğe yönlendirip, onları kötülükten uzaklaştırmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
7. Dini etkinliklere katılmaktan zevk duyarım.	()	()	()	()	()
8. İbadetlerimi aksatmamaya gayret ederim.	()	()	()	()	()
9. Kişinin dini inançları uğruna birtakım güçlüklerle katlanmasını anlamsız bulurum.	()	()	()	()	()
10. Bazen şartlar gereği dini inançlarıma aykırı davranırım.	()	()	()	()	()
11. Dini görevlerimi yerine getiremediğim zaman huzursuzluk hissederim.	()	()	()	()	()
12. Dinimin yasakladığı davranışları sergilemekten kaçınırım.	()	()	()	()	()
13. Zor zamanlarda yaratıcının bana yardım ettiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14. İnandığım dinin gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
15. Hayata bakış temelinde, dini inançlarım yer almaktadır.	()	()	()	()	()
16. Dini etkinliklere katılmak zaman kaybindan başka bir şey değildir.	()	()	()	()	()
17. Ahlaklı ve dürüst yaşamak bir dine inanmaktan çok daha önemlidir.	()	()	()	()	()



Ek-E: Dindarlık Ölçeği Normallik Analizi

Dindarlık ölçeği için yapılan normallik testi sonrasında Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre kadınlar için $-.353$ çarpıklık (SH=,119) ve $-.280$ basıklık (SH=,238) değeri; erkekler için ise $-.616$ çarpıklık (SH=,125) ve $.514$ basıklık (SH=,248) değeri ile verilerin cinsiyet değişkenine göre dindarlık ölçeğinde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Dindarlık ölçeğinin yaş değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizinde ise, Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler için $-.103$ çarpıklık (SH=,229) ve $-.480$ basıklık (SH=,455) değeri; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler için $-.178$ çarpıklık (SH=,144) ve $-.437$ basıklık (SH=,288) değeri; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler için $-.721$ çarpıklık (SH=,138) ve $.407$ basıklık (SH=,275) değeri; 51 yaş ve üzeri öğretmenler için ise $-.641$ çarpıklık (SH= ,247) ve $-.092$ basıklık (SH= ,490) değeri ile verilerin yaş değişkenine göre dindarlık ölçeğinde yalnızca 20-30 yaş grubunda yer alan öğretmenleri için normal dağılım gösterdiği diğer gruplar için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Dindarlık ölçeğinin branş değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, İHL meslek dersleri veya din kültürü branşlarını okutan öğretmenler için $-.975$ çarpıklık (SH=,322) ve $.327$ basıklık (SH=,634) değeri; yabancı dil öğretmenleri için $-.016$ çarpıklık (SH=,306) ve $-.586$ basıklık (SH=,604) değeri; kültür dersleri öğretmenleri için $-.517$ çarpıklık (SH=,163) ve $.109$ basıklık (SH=,325) değeri; beceri dersleri öğretmenleri için $.044$ çarpıklık (SH=,263) ve $-.806$ basıklık (SH=,520) değeri; sınıf, okul öncesi ya da özel eğitim öğretmenleri için ise $-.508$ çarpıklık (SH=,125) ve $.132$ basıklık (SH= ,249) değerine ulaşılmıştır. Bunun sonucunda, branş değişkenine göre dindarlık ölçeğinde yalnızca yabancı dil ve beceri dersleri grubunda yer alan öğretmenler için normal dağılım gösterdiği, diğer gruplar için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Çalışılan okul türü değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, diğer tüm okullarda çalışan öğretmenler için $-.457$ çarpıklık (SH=,096) ve $.055$ basıklık (SH=,191) değeri; Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenler için $-.548$ çarpıklık (SH=,198) ve $-.041$ basıklık (SH=,394) değeri ile çalışılan okul türü değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Bulunulan okuldaki görev değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, okul idarecisi grubu $-.409$ çarpıklık (SH=,306) ve $-.389$ basıklık (SH=,604) değeri; öğretmenler için $-.472$ çarpıklık (SH=,090) ve $.034$ basıklık (SH=,179) değeri ile bulunulan okuldaki görev değişkenine göre verilerin okul idarecisi grubunda normal dağılım gösterdiği; ancak öğretmen grubunda ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Dindarlık ölçeğinin mesleki kıdem için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $-.192$ çarpıklık (SH=,234) ve $-.677$ basıklık (SH=,463) değeri; 6–10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $-.044$ çarpıklık (SH=,245) ve $.247$ basıklık (SH=,485) değeri; 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $.037$ çarpıklık (SH=,201) ve $-.958$ basıklık (SH=,399) değeri; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $-.669$ çarpıklık (SH=,168) ve $.341$ basıklık (SH=,334) değeri; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler için ise $-.645$ çarpıklık (SH=,156) ve $-.009$ basıklık (SH= ,310) değeri ile mesleki kıdem değişkenine göre dindarlık ölçeğinde yalnızca 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için normal dağılım gösterdiği; 16–20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubunda yer alanlar için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Medeni durum değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, evli öğretmen grubu $-.490$ çarpıklık

(SH=,093) ve ,132 basıklık (SH=,186) değeri; bekar öğretmen grubu için -,390 çarpıklık (SH=,224) ve -,440 basıklık (SH=,444) değeri ile medeni durum değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Dindarlık ölçeğinin sahip olunan çocuk sayısı değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için -,320 çarpıklık (SH=,195) ve -,198 basıklık (SH=,389) değeri; 1 çocuk sahibi öğretmenler için -,545 çarpıklık (SH=,205) ve ,599 basıklık (SH=,407) değeri; 2 çocuk sahibi öğretmenler için -,335 çarpıklık (SH=,131) ve -,160 basıklık (SH=,261) değeri; 3 ve daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler için -,975 çarpıklık (SH=,191) ve 1,303 basıklık (SH=,379) değeri ile sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre dindarlık ölçeğinde yalnızca verilerin çocuk sahibi olmayan öğretmenler için normal dağılım gösterdiği; 1, 2, 3 ve daha fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenler için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Dindarlık ölçeğinin mezun olunan lise değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu öğretmenler için -,701 çarpıklık (SH=,245) ve -,185 basıklık (SH=,485) değeri; (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler için -,1095 çarpıklık (SH=,251) ve 1,726 basıklık (SH=,498) değeri; diğer tüm okul türlerinden mezun öğretmenler için -,357 çarpıklık (SH=,099) ve -,003 basıklık (SH=,197) değeri ile mezun olunan lise değişkenine göre dindarlık ölçeğinde verilerin hiçbir grupta normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Gelir değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 3000–4000 TL arası aylık gelire sahip öğretmen grubu için -,368 çarpıklık (SH=,139) ve -,398 basıklık (SH=,277) değeri; 4001–6000 tl arası aylık gelire sahip öğretmenler için -,251 çarpıklık (SH=,161) ve -,584 basıklık (SH=,320); 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahip öğretmenler için -,605 çarpıklık (SH=149) ve ,350 basıklık (SH= 297) değeri ile ailenin aylık geliri değişkenine göre verilerin yalnızca 4001–6000TL arası aylık gelire sahip öğretmen

grubu için normal dağılım gösterdiği; diğer gruplarda ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenliğe başlama yaşı değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, öğretmenliğe başlama yaşı 20–24 yaş arası öğretmen grubu $-0,446$ çarpıklık (SH=,107) ve $-0,080$ basıklık (SH=,214) değeri; öğretmenliğe başlama yaşı 25 yaş ve üzeri öğretmen grubu için $-0,529$ çarpıklık (SH=,145) ve $0,290$ basıklık (SH=,289) değeri ile öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, öğretmenlik öncesi iş deneyimi olan öğretmen grubu $-0,371$ (SH=,135) ve $-0,273$ basıklık (SH=,270) değeri; öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmen grubu için $-0,505$ çarpıklık (SH=,112) ve $0,106$ basıklık (SH=,223) değeri ile öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Ek-F: Hoşgörü Ölçeği Normallik Analizi

Hoşgörü ölçeği için yapılan normallik testi sonrasında Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre kadınlar için ,045 çarpıklık (SH=,119) ve -,584 basıklık (SH=,238) değeri; erkekler için ise -,049 çarpıklık (SH=,125) ve -,322 basıklık (SH=,248) değeri ile verilerin cinsiyet değişkenine göre hoşgörü ölçeğinde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Hoşgörü ölçeğinin yaş değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 20–30 yaş aralığındaki öğretmenler için -,172 çarpıklık (SH=,229) ve -,045 basıklık (SH=,455) değeri; 31–40 yaş aralığındaki öğretmenler için ,161 çarpıklık (SH=,144) ve -,460 basıklık (SH=,288) değeri; 41–50 yaş aralığındaki öğretmenler için -,005 çarpıklık (SH=,138) ve -,536 basıklık (SH=,275) değeri; 51 yaş ve üzeri öğretmenler için ise -,319 çarpıklık (SH=,247) ve -,488 basıklık (SH=,490) değeri ile verilerin yaş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinde yalnızca 20–30 yaş ve 51 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenleri için normal dağılım gösterdiği; diğer gruplar için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Hoşgörü ölçeğinin branş değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, İHL meslek dersleri veya din kültürü branşlarını okutan öğretmenler için -,555 çarpıklık (SH=,322) ve ,072 basıklık (SH=,634) değeri; yabancı dil öğretmenleri için -,286 çarpıklık (SH=,306) ve -,057 basıklık (SH=,604) değeri; kültür dersleri öğretmenleri için ,180 çarpıklık (SH=,163) ve -,306 basıklık (SH=,325) değeri; beceri dersleri öğretmenleri için ,396 çarpıklık (SH=,263) ve -,667 basıklık (SH=,520) değeri; sınıf, okul öncesi ya da özel eğitim öğretmenleri için ise -,128 çarpıklık (SH=,125) ve -,329 basıklık (SH= ,249) değeri ile branş değişkenine göre hoşgörü ölçeğinde İHL meslek dersleri veya din kültürü, yabancı dil, kültür dersleri ve beceri dersleri grubunda yer alan öğretmenleri için normal dağılım gösterdiği; sınıf, okul öncesi veya özel eğitim grubunda yer alan öğretmenler için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Çalışılan okul türü değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, diğer tüm okullarda çalışan öğretmenler için $-,009$ çarpıklık (SH=,096) ve $-,432$ basıklık (SH=,191) değeri; Anadolu imam hatip lisesi ya da imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenle için $-,041$ çarpıklık (SH=,198) ve $-,431$ basıklık (SH=,394) değeri ile çalışılan okul türü değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Bulunulan okuldaki görev değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, okul idarecisi grubu $,076$ çarpıklık (SH=,306) ve $-,661$ basıklık (SH=,604) değeri; öğretmenler için $-,033$ çarpıklık (SH=,090) ve $-,411$ basıklık (SH=,179) değeri ile bulunulan okuldaki görev değişkenine göre verilerin okul idarecisi grubunda normal dağılım gösterdiği; ancak öğretmen grubunda ise verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Hoşgörü ölçeğinin mesleki kıdem için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $-,298$ çarpıklık (SH=,234) ve $,234$ basıklık (SH=,463) değeri; 6-10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $,077$ çarpıklık (SH=,245) ve $-,260$ basıklık (SH=,485) değeri; 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $,314$ çarpıklık (SH=,201) ve $-,592$ basıklık (SH=,399) değeri; 16–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için $,110$ çarpıklık (SH=,168) ve $-,632$ basıklık (SH=,334) değeri; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler için ise $-,235$ çarpıklık (SH=,156) ve $-,303$ basıklık (SH= ,310) değeri ile mesleki kıdem değişkenine göre dindarlık ölçeğinde yalnızca 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler için normal dağılım gösterdiği; 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16–20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubuna yer alanlar için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Medeni durum değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, evli öğretmen grubu $-,012$ çarpıklık

(SH=,093) ve -,422 basıklık (SH=,186) değeri; bekâr öğretmen grubu için -,049 çarpıklık (SH=,224) ve -,376 basıklık (SH=,444) değeri ile medeni durum değişkenine göre verilerin bekâr öğretmen grubunda normal dağılım gösterdiği ancak evli öğretmen grubunda ise verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Hoşgörü ölçeğinin sahip olunan çocuk sayısı değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, çocuk sahibi olmayan öğretmenler için -,130 çarpıklık (SH=,195) ve ,198 basıklık (SH=,389) değeri; 1 çocuk sahibi öğretmenler için -,187 çarpıklık (SH=,205) ve -,554 basıklık (SH=,407) değeri; 2 çocuk sahibi öğretmenler için ,172 çarpıklık (SH=,131) ve -,536 basıklık (SH=,261) değeri; 3 ve daha fazla sayıda çocuk sahibi öğretmenler için -,164 çarpıklık (SH=,191) ve -,446 basıklık (SH=,379) değeri ile sahip olunan çocuk sayısı değişkenine göre dindarlık ölçeğinde verilerin çocuk sahibi olmayan, 1 çocuk sahibi olan ve 3 ve daha fazla sayıda çocuk sahibi olan öğretmenler için normal dağılım gösterdiği; 2 çocuk sahibi olan öğretmenler için ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Hoşgörü ölçeğinin mezun olunan lise değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu öğretmenler için -,192 çarpıklık (SH=,245) ve ,060 basıklık (SH=,485) değeri; (ticaret, sağlık) meslek lisesi mezunu öğretmenler için -,049 çarpıklık (SH=,251) ve -,713 basıklık (SH=,498) değeri; diğer tüm okul türlerinden mezun öğretmenler için ,008 çarpıklık (SH=,099) ve -,428 basıklık (SH=,197) değeri ile mezun olunan lise değişkenine göre hoşgörü ölçeğinde verilerin (Anadolu) imam hatip lisesi mezunu öğretmenler grubunda yer alan öğretmenler için normal dağılım gösterdiği ancak (ticaret, sağlık) meslek lisesi ve diğer tüm okullar gruplarında yer alan öğretmenler için normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Gelir değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, 3000–4000 TL arası aylık gelire sahip öğretmen grubu için -,054 çarpıklık (SH=,139) ve -,325 basıklık (SH=,277) değeri;

4001-6000 tl arası aylık gelire sahip öğretmenler için ,004 çarpıklık (SH=,161) ve -,420 basıklık (SH=,320); 6001 TL ve üzeri aylık gelire sahip öğretmenler için ,005 çarpıklık (SH=149) ve -,497 basıklık (SH= 297) değeri ile ailenin aylık geliri değişkenine göre verilerin hiçbir grupta normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenliğe başlama yaşı değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, öğretmenliğe başlama yaşı 20-24 yaş arası öğretmen grubu ,003 çarpıklık (SH=,107) ve -,323 basıklık (SH=,214) değeri; öğretmenliğe başlama yaşı 25 yaş ve üzeri öğretmen grubu için -,017 çarpıklık (SH=,145) ve -,680 basıklık (SH=,289) değeri ile öğretmenliğe başlama yaşı değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkeni için gerçekleştirilen normallik analizi için ise Kolmogorov Smirnov testi ve histogram grafiklerinin, normal Q-Q çizgilerinin ve kutu grafiklerinin incelenmesi sonucunda, öğretmenlik öncesi iş deneyimi olan öğretmen grubu -,207 çarpıklık (SH=,135) ve -,418 basıklık (SH=,270) değeri; öğretmenlik öncesi iş deneyimi olmayan öğretmen grubu için ,126 çarpıklık (SH=,112) ve -,390 basıklık (SH=,223) değeri ile öğretmenlik öncesi iş deneyimi değişkenine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Ek-G: Ölçek Kullanım İzinleri

12.03.2019

Gmail - dini yönelim ölçeği



Fatih Yılmaz <yilmazoglu@gmail.com>

dini yönelim ölçeği

2 messages

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: sefer.yavuz@kocaeli.edu.tr

Thu, Nov 17, 2016 at 9:41 PM

merhabalar,
hocam dindarlık ve hoşgörü ilişkisi üzerine yapmakta olduğum doktora çalışmasında dini yönelim ölçeğinizde yer alan bazı maddeleri kaynak göstermek suretiyle kullanmak üzere izninizi istiyorum. İyi çalışmalar dilerim

Fatih Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniv.
Din Sosyolojisi ABD
Doktora Öğrencisi
05064287474

--

The Information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

sefer.yavuz@kocaeli.edu.tr <sefer.yavuz@kocaeli.edu.tr>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Fri, Nov 18, 2016 at 8:36 AM

merhaba Fatih Bey,
ölçeği kullanabilirsiniz, güzel bir konu sonuçları merak ediyorum, çalışmanız sonlandığında tarafıma da bir nüsha gönderirseniz çok sevinirim iyi çalışmalar...

----- Orjinal Mesaj -----

Gönderen:
"Fatih YILMAZ" <yilmazoglu@gmail.com>

Alıcı:
<sefer.yavuz@kocaeli.edu.tr>
Cc:

Gönder:
Thu, 17 Nov 2016 21:41:02 +0200
Konu:
dini yönelim ölçeği
[Quoted text hidden]

12.03.2019

Gmail - dini tutum ölçeği kullanma izni



Fatih Yılmaz <yilmazoglu@gmail.com>

dini tutum ölçeği kullanma izni

3 messages

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: uzeyirok2002@yahoo.co.uk

Sun, Nov 13, 2016 at 8:53 PM

merhabalar,
hocam dindarlık ve hoşgörü ilişkisi üzerine yapmakta olduğum doktora çalışmasında dini tutum ölçeğinizde yer alan bazı maddeleri kaynak göstermek suretiyle kullanmak üzere izninizi istiyorum. iyi çalışmalar dilerim

Fatih Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniv.
Din Sosyolojisi ABD
Doktora Öğrencisi
05064287474

--
The Information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

Uzeyir Ok <uzeyirok2002@yahoo.co.uk>
Reply-To: Uzeyir Ok <uzeyirok2002@yahoo.co.uk>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Sun, Nov 13, 2016 at 8:56 PM

Tabi ki Fatih kullanabilirsin.
Selam
Üzeyir

Prof. Dr. Üzeyir Ok
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Oran Yerleşkesi,
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi
Psikoloji Bölümü
648. Cad. Turan Güneş Blv. Oran/Ankara
Tel: +90 536 730 9869

[Quoted text hidden]

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: Uzeyir Ok <uzeyirok2002@yahoo.co.uk>

Sun, Nov 13, 2016 at 8:57 PM

yardımlarınız için teşekkür ederim
[Quoted text hidden]

12.03.2019

Gmail - dini yönelim ölçeği kullanma izni



Fatih Yılmaz <yilmazoglu@gmail.com>

dini yönelim ölçeği kullanma izni

2 messages

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: yakupcostu@hitit.edu.tr

Sun, Nov 13, 2016 at 8:56 PM

merhabalar,
hocam dindarlık ve hoşgörü ilişkisi üzerine yapmakta olduğum doktora çalışmasında dini yönelim ölçeğinizde yer alan bazı maddeleri kaynak göstermek suretiyle kullanmak üzere izninizi istiyorum. iyi çalışmalar dilerim

Fatih Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniv.
Din Sosyolojisi ABD
Doktora Öğrencisi
05064287474

--
The Information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

Yakup COSTU <yakupcostu@hitit.edu.tr>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Sun, Nov 13, 2016 at 9:24 PM

Merhabalar,
Kaynak göstermek kaydıyla Ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Selamlar

Doç. Dr. Yakup ÇOŞTU

Kimden: Fatih YILMAZ [yilmazoglu@gmail.com]**Gönderildi:** 13 Kasım 2016 Pazar 20:56**Kime:** Yakup COSTU**Konu:** dini yönelim ölçeği kullanma izni

[Quoted text hidden]

12.03.2019

Gmail - Hoşgörü Eğilim Ölçeği



Fatih Yılmaz <yilmazoglu@gmail.com>

Hoşgörü Eğilim Ölçeği

5 messages

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: hcaliskan@sakarya.edu.tr, hsaglam@sakarya.edu.tr

Sat, Oct 22, 2016 at 8:16 PM

Merhabalar,
Hocam Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Sosyolojisi bilim dalında doktora öğrencisiyim. Araştırmamda kaynak göstermek suretiyle Hoşgörü eğilim Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Fatih Yılmaz
05064287474

--
The information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

Hüseyin Çalışkan <hcaliskan@sakarya.edu.tr>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Sun, Oct 23, 2016 at 7:58 PM

Sayın hocam
Ölçeğimizi kullanmanız bizi mutlu edecektir. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Selam ve saygılarımla

22 Ekim 2016 Cumartesi tarihinde, Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com> yazdı:
[Quoted text hidden]

--
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
Hendek/SAKARYA

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: Hüseyin Çalışkan <hcaliskan@sakarya.edu.tr>

Sun, Oct 23, 2016 at 8:00 PM

Hocam teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim

23 Eki 2016 19:58 tarihinde "Hüseyin Çalışkan" <hcaliskan@sakarya.edu.tr> yazdı:
[Quoted text hidden]

Halil İbrahim Sağlam <hsaglam@sakarya.edu.tr>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Sun, Oct 23, 2016 at 9:19 PM

Çok Kıymetli Fatih Bey,
Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Kalbi selamlar.

22 Eki 2016 20:17 tarihinde "Fatih YILMAZ" <yilmazoglu@gmail.com> yazdı:

>
> Merhabalar,Hocam Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Sosyolojisi bilim dalında doktora öğrencisiyim. Araştırmamda kaynak göstermek suretiyle Hoşgörü eğilim Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

[Quoted text hidden]

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: Halil İbrahim Sağlam <hsaglam@sakarya.edu.tr>

Sun, Oct 23, 2016 at 9:20 PM

Hocam teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim

23 Eki 2016 21:19 tarihinde "Halil İbrahim Sağlam" <hsaglam@sakarya.edu.tr> yazdı:
[Quoted text hidden]

09.04.2019

Gmail - Ölçek kullanım izni



Fatih Yılmaz <yilmazoglu@gmail.com>

Ölçek kullanım izni

3 messages

Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: fkaraca@atauni.edu.tr

Wed, Mar 13, 2019 at 9:27 PM

merhabalar,
hocam dindarlık ve hoşgörü ilişkisi üzerine yapmakta olduğum doktora çalışmasında içsel dini motivasyon ölçeğinizde yer alan bazı maddeleri kaynak göstermek suretiyle kullanmak üzere izninizi istiyorum. yardımınız için şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim

Fatih Yılmaz
Necmettin Erbakan Üniv.
Din Sosyolojisi ABD
Doktora Öğrencisi
05064287474

--
The Information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

Faruk Karaca <fkaraca@atauni.edu.tr>
To: Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>

Thu, Mar 14, 2019 at 11:09 AM

Kullanabilirsiniz, ancak ölçeğin bazı maddelerinden neyi kasdettiğinizi anlayamadım. Ölçek ya tam kullanılır, ya hiç. İyi çalışmalar

Kimden: "Fatih YILMAZ" <yilmazoglu@gmail.com>
Kime: "fkaraca" <fkaraca@atauni.edu.tr>
Gönderilenler: 13 Mart Çarşamba 2019 21:27:06
Konu: Ölçek kullanım izni

[Quoted text hidden]

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamamız, kopyalamamız, yönlendirmemiz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır ve bu elektronik postayı derhal silmeniz gerekmektedir.

Ataturk Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Ataturk Üniversitesi'nin görüşlerini yansıtmayabilir.

Bu e-posta bilinen bütün bilgisayar virüslerine karşı taranmıştır.

This e-mail and any files transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity to whom they are addressed. If you are not the intended recipient you are hereby notified that any dissemination, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited, and the e-mail should immediately be deleted.

Ataturk University makes no warranty as to the accuracy or completeness of any information contained in this message and hereby excludes any liability of any kind for the information contained therein or for the information transmission, reception, storage or use of such in any way whatsoever. The opinions expressed in this message belong to sender alone and may not necessarily reflect the opinions of Ataturk University.

This e-mail has been scanned for all known computer viruses.


Fatih YILMAZ <yilmazoglu@gmail.com>
To: Faruk Karaca <fkaraca@atauni.edu.tr>

Thu, Mar 14, 2019 at 7:59 PM

Faruk hocam merhabalar,
Çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçek maddelerini bir havuzda toplamak suretiyle madde havuzumuzu oluşturduk. daha sonra literatür taraması sonucu ölçeğimizde yer almasını uygun gördüğümüz maddelerden bir ölçek hazırladık. bu maddeler içinde sizin daha önce geliştirdiğiniz içsel dini motivasyon ölçeğinizde yer alan bazı maddeler de yer aldı. bu nedenle sizden de izin alanın uygun olacağını düşündüm. yardımınız için teşekkür ederim. iyi çalışmalar.
Fatih YILMAZ

[Quoted text hidden]

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Fatih YILMAZ		İmza:	
Doğum Yeri:	Anamur			
Doğum Tarihi:	20.08.1982			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
Lise	İvriz Anadolu Öğretmen Lisesi	Yabancı Dil	Ereğli/Konya	1999-2003
Lisans	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	Ankara	2003-2007
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2007-2009
İş Deneyimi:	Millî Eğitim Bakanlığı 2007- Halen			
Tel:	0506 428 7474			
e-posta:	yilmazoglu@gmail.com			