

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri

Ahmet Koç*

Özet- Bu çalışma Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin yeterliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yeterlikler; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim/ öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler/ okul, aile, toplum ilişkileri olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçekli anket kullanılmış olmakla birlikte gözlem ve yüz yüze görüşme tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 10 ilde görev yapan 326 ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü Ahlâk Bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenler kendilerini meslek sevgisi, hoşgörülü ve sabırlı olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma, güvenilir olma gibi kişisel nitelikler bakımından iyi görmelerine karşılık meslek ve branşla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, değişime açık olma, kendini geliştirme, okul dışı sosyal ilişkilerde ve etkinliklerde sorumluluk üstlenme gibi meslekî nitelikler yönünden istenen düzeyde görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler- Eğitim, Din eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Öğretmen yeterlikleri.

Araştırmanın Problemi, Önemi ve Amacı

Öğretmenlik, bir takım yeterliklere sahip olmayı ve uzmanlığı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri, bu mesleği etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları içerir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu öğretmenliği; *genel kültür, özel*

* Doç. Dr., Rize Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

alan ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, son dönemlerde üniversitelerle iş birliği içinde öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışmadan sonra öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutum özelliklerini içeren *genel yeterlikler* belirlemiş ve bunları 2006 yılında yürürlüğe koymuştur. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; *kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim/ öğrenciyi tanıma/ öğretme ve öğrenme süreci/ öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme/ okul-aile-toplum ilişkileri/ program ve içerik bilgisi* olmak üzere 6 ana yeterlik alanı ile bu yeterliklere bağlı alt yeterlikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2006).

Bunların yanında ilköğretim öğretmenlerine has *özel alan yeterlikleri* hazırlanmış, bu çerçevede ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri için de *öğretimi planlama düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlâk ve değerler ve meslekî gelişimi sağlama* başlıkları altında yeterlikler belirlenerek 2008 yılında yürürlüğe konmuştur (MEB, 2008). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik *özel alan yeterlikleri* ile yeterliklere dayalı performans yönetim sürecinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ise Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü sorumluluğunda devam etmektedir.

Öte yandan ilköğretim ve ortaöğretim programlarını geliştirme çalışmalarına paralel olarak Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programları da yenilenmiştir. Yenilenen Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı (MEB, 2005) 2005-2006, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı (MEB, 2007) ise 2007-2008 eğitim-öğretim yılından beri uygulanmaktadır.

Araştırmada ele alınan yeterlikler ve bunlara bağlı alt yeterlikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen genel yeterlikleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği özel alan yeterlikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Ancak yukarıda sözü edilen 6 yeterlik alanından öğretme-öğrenme sürecine ilişkin genel yeterlikler ile bunlara bağlı özel alan yeterliklerini başka bir çalışmada (Koç, 2009) ele alıp bilimsel bir toplantıda bildiri olarak sunduğumuz için bu makalede öğretme-öğrenme süreci dışındaki 5 yeterlik alanı ile bunlara bağlı özel alan yeterlikleri incelenecektir. Bu alanlardan birbiriyle ilişkili olanlar da birleştirilerek 3 boyutta değerlendirilecektir: *i. Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim ii. Öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler iii. Okul-aile-toplum ilişkileri.*

Bilindiği gibi son yıllarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerini doğrudan ilgilendiren bazı gelişmeler olmuştur. Öğretmenlik mesleği genel

ve özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yoğunluk kazanmış, bu arada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları, vizyonu, temel yaklaşımı, yapısı, öğretme-öğrenme süreci, muhtevası vb. açılardan yenilendiği gibi bu dersin ders kitapları yeni programa uygun olarak bütün öğretim kademelerinde yenilenmiş, ilköğretimde ayrıca öğretmen kılavuzları, yazılı ve görsel öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Araştırmanın böyle bir dönemde yapılmış olması elde edilecek bulguları daha anlamlı hale getirmektedir. Bu gelişmeler karşısında acaba uygulayıcı konumundaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ne durumdadır? Yeterlikleri ile ilgili öz değerlendirmeleri nasıldır? Yani bir öğretmen olarak kendilerini kişisel ve mesleki yeterlikler bakımından nasıl görmektedirler?

Bir makale sınırları içinde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bütün bilgi, beceri ve tutum performanslarını ortaya koymak mümkün olmadığından biz de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerini birkaç çalışmada ele almayı uygun gördük ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlik algılamalarını yukarıda işaret edildiği gibi başka bir çalışmada ele aldık. Bu makalede ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler, okul-aile-toplum ilişkilerindeki yeterlik algılamaları üzerinde durulacaktır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin bahsedilen bu alanlardaki yeterlik algılamaları hangi düzeydedir? Bu yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim kademesine, mezun oldukları programa ve kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın amacı ise, belirtilen problemle ilgili veri toplamak ve bunları değerlendirmek suretiyle konuyla ilgili araştırma yapacaklara, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarını geliştirme süreçlerine, üniversitelerde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni yetiştiren bölümlere, bu bölümlerde çalışan öğretim üyelerine ve yöneticilere, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenleri için düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarına ve sorumlu diğer birimlere bilimsel katkı sağlamak ve önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin, ölçme aracıyla yer alan sorulara objektif ve doğru bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmiş ve şu hipotezler ileri sürülmüştür:

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler, okul-aile-toplum ilişkileri alanlarında genellikle kendilerini yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin yeterlik algıları incelenen boyutlara göre farklılık göstermektedir.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin algılamaları; cinsiyet, görev yaptıkları öğretim kademesi, mezun oldukları program ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma verileri ve değerlendirmeler anketin uygulandığı illerdeki Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri ve ölçme aracının uygulandığı zaman dilimi ile sınırlıdır.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri yukarıda bahsedildiği gibi ayrı bir çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmada ise kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim/ öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler/ okul-aile-toplum ilişkileri alanlarındaki genel ve bunlara bağlı özel yeterlikleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri ile ilgili yeterlik düzeyleri öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalıdır. Bir başka ifadeyle yeterlikler, öğretmenlerin kendileri hakkında verdikleri puanlara bağlı olarak anlamlandırılmıştır. Bununla birlikte ankette bazı kontrol soruları da sorulmuş, elde edilen veriler yorumlarda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu yöntemle yapılan araştırmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, gelişmekte olan yön ve eğilimler üzerinde durulurken, mevcut durum olduğu gibi ortaya konulmakta, soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1998). Araştırmada veri toplama aracı olarak anket esas alınmış olmakla birlikte, 25 ilde

DKAB öğretmenlerine yapmış olduğumuz program tanıtım seminerlerindeki gözlem ve yüz yüze görüşme tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleridir. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Dairesi ile Strateji Geliştirme Başkanlığı kayıtlarına göre, araştırmanın yapıldığı 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki toplam Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni sayısı 19.499’dur. Bu öğretmenlerin cinsiyete göre yaklaşık %77’si erkek, %23’ü kadındır. Görev yaptıkları öğretim kademesine göre %75’i ilköğretimde, %25’i ortaöğretimde çalışmaktadır. Kıdemlerine göre ise %34’ü 1-5 yıl, %12’si 6-10 yıl, %15’i 11-15 yıl, %18’i 16-20 yıl, %20’si de 20 ve üstü hizmet süresine sahiptir (Kaymakcan, 2009). Aralık 2009 sonu itibarıyla Türkiye genelindeki okullarda görev yapan toplam Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni sayısı 18.686’ya düşmüştür. Aynı istatistiklere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı değişmezken (%77 erkek, %23 kadın), öğretim kademesine göre dağılımda ilköğretimde görev yapanların oranı %73, ortaöğretimde görev yapanların oranı %27 olmuştur. Kıdeme göre dağılımda ise 1-5 yıl hizmet süresi olanların oranı %30, 6-10 yıl %13, 11-15 yıl %19, 16-20 yıl %15, 20 ve üstü ise %23 olmuştur.¹

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan Giresun, Ordu, Samsun, Mersin, İstanbul, Kocaeli, Nevşehir, Kırşehir, Gümüşhane ve Bayburt illerinde görev yapan 326 ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenidir. Bu illerde görev yapan toplam Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni sayısı ise 4.122’dır.

Örneklem seçimi, Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine yönelik olarak il il düzenlenen ve illerdeki bütün Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin katılmış olduğu “Yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarını Tanıtım Toplantıları”nda yukarıdaki 10 ilde görev yapan öğretmenlerden cinsiyet, görev yaptıkları öğretim kademesi, mezun oldukları program ve kıdem gibi değişkenler dikkate alınarak gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Örneklemenin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

¹ Bu istatistiki bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimleri ile yapılan yazışmalara dayanmaktadır: MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün 28.12.2009 tarih ve 103004 sayılı yazısı ve MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın 24.12.2009 tarih ve 7665 sayılı yazısı.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı*

Özellik		N	%
Görev yaptıkları il	Giresun	21	6,4
	Ordu	21	6,4
	Samsun	24	7,4
	Mersin	17	5,2
	İstanbul	105	32,2
	Kocaeli	25	7,7
	Nevşehir	30	9,2
	Kırşehir	23	7,1
	Gümüşhane	26	8,0
	Bayburt	34	10,4
	Toplam	326	100,0
Cinsiyet	Erkek	226	69,3
	Kadın	100	30,7
	Toplam	326	100,0
Yaş	20–29	87	26,7
	30–39	146	44,8
	40–49	78	23,9
	50–59	14	4,3
	60 ve üstü	1	0,3
	Toplam	326	100,0
Mezun oldukları program	İlahiyat Eski Lisans-YİE	237	72,7
	DKAB Öğretmenlik	89	27,3
	Toplam	326	100,0
Görev yaptıkları öğretim kademesi	İlköğretim	250	76,7
	Ortaöğretim	76	23,3
	Toplam	326	100,0
Hizmet Süresi	1–5 Yıl	129	39,6
	6–10 Yıl	59	18,1
	11–15 Yıl	63	19,3
	16–20 Yıl	39	12,0
	20 ve üstü	36	11,0
	Toplam	326	100,0
Görev yaptıkları okulun bulunduğu yer	Köy	31	9,5
	Belde	24	7,4
	İlçe	91	27,9
	İl	76	23,3
	Büyükşehir	104	31,9
	Toplam	326	100,0

Ders yükü	10 saat ve daha az	44	13,5
	11–15 saat	20	6,1
	16–20 saat	66	20,2
	21 ve üstü	196	60,2
	Toplam	326	100,0
İdari görev	Var	53	16,3
	Yok	273	83,7
	Toplam	326	100,0
Hizmet içi seminerlere katılma durumu	Hiç katılmayan	99	30,4
	1 kez katılan	58	17,8
	2 kez katılan	54	16,7
	3 kez katılan	32	9,8
	3'ten fazla katılan	82	25,3
	Toplam	326	100,0

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, ilgili akademisyen ve eğitimcilerle görüşülmüş ve veri toplamak amacıyla bir taslak anket formu geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde, yukarıda işaret edilen Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ve performans göstergeleri ile kaynakçada gösterilen benzer bilimsel araştırmalardan yararlanılmıştır.

Geliştirilen anket formu, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve asıl uygulamada yer almayan Trabzon ilinde görev yapmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden oluşan 200 kişilik bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ile toplanan veriler üzerinde ölçme aracının (anket) geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlik, ölçme aracının neyi ölçtüğü ve hazırlanış amacını ne ölçüde gerçekleştirdiğini ifade eder. Güvenirlik ise, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri ne derece bir kararlılıkta ölçmekte olduğunu gösterir. Bir başka ifadeyle güvenirlik, ölçekte yer alan soruların homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyar (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada kullandığımız ölçme aracının geçerliği *faktör analizi* ile test edilmiştir. Faktör analizinde faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçü olarak kabul edilmekte ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır .30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu nedenle üç boyutta toplanmış anket sorularında faktör yük değerleri .30'un altında olan sorular anketten çıkarılarak ankete son şekli verilmiştir.

Ölçme aracımızın güvenirlik katsayılarının belirlenmesinde *Cronbach Alfa* katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayıları; “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutunda: .82; “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutunda .77; “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutunda .70 çıkmıştır.

Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, ölçme aracımızda yer alan üç temel yeterlik boyutunun her birinde yer alan yeterlik maddelerine ilişkin faktör yük değerleri, ölçeğin birbiriyle ilişkili maddelerden oluştuğunu ve tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Sosyal bilimlerde bir test için güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008) Buna göre araştırmada kullandığımız testin *Cronbach Alpha* güvenirlik katsayısı bütün boyutlarda “güvenilir” çıkmıştır.

Bu sonuçlar, ölçeğimizin bütün boyutlarda geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Anket üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Boyut	Yeterlikler	Faktör Yük Değeri
Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim Boyutu	1. Özel alan (branş) bilgisi yeterliği	.49
	2. Öğretmenlik bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliği	.59
	3. Mesleğini severek, benimseyerek yapma	.47
	4. Genel kültür yeterliği	.51
	5. Öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirecek yayınları ve etkinlikleri takip etme	.48
	6. Özel alan bilgisini geliştirecek kaynak eserler (tefsir, hadis, fıkıh vb.) okuma	.46
	7. DKAB öğretmeni olarak yeterli <i>özgüvene</i> sahip olma	.68
	8. Mesleğiyle ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) takip etme	.50
	9. Sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmen olma	.34
	10. DKAB öğretmeni olarak kendini yeterince samimi ve gayretli bulma	.64
	11. Kişisel gelişimine vakit ayırma	.51
	12. DKAB öğretmeni olarak yeterli moral ve motivasyona sahip hissetme	.66
	13. DKAB öğretmeni olarak toplumda özel bir ilgi ve saygı görme	.41
	14. Görevin gerektirdiği <i>kişisel ve meslekî özellikler</i> bakımından kendini tanıma	.61
	15. İletişim bilimi ile ilgili gelişmeleri ve yayınları takip etme	.46
	16. Klasik yazılı veya test türü sınavlar dışında, sürece yönelik ölçme araçları (portfolyo, proje, görüşme, öz değerlendirme vb.) kullanma	.41
	17. <i>DKAB Öğretim Programını</i> (felsefesi, yapısı vb. açısından) benimseme	.31
	18. <i>DKAB Öğretim Programı</i> kitapçığından etkin biçimde yararlanma	.33
	19. Derslerde programa uygun etkinlikler hazırlayıp uygulama	.41
	20. Programdaki konuları mevcut ders saatleri içerisinde yetiştirebilme	.36
Açıklanan Boyut Varyansı: .25		Cronbach Alpha: .82

Tablo 2'nin devamı		
Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyutu	21. Bir öğretmen olarak öğrencilerle “etkili iletişim” için kendini yeterli görme	.36
	22. Öğrencilerde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendisi gösterebilme	.40
	23. Öğrencilerine isimleriyle hitap etmek için özel çaba gösterme	.40
	24. Öğrencilerine kendisine rahat ulaşabilme cesareti verme	.36
	25. Öğrencilerin dersine ilgi ve merak duyma durumu	.44
	26. Öğrencilerin yaşlarına göre gelişimsel özelliklerini bilme	.58
	27. Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlayabilme	.43
	28. Öğrenci girişimlerini destekleyip, bunları dikkate alma	.60
	29. Öğrencileri tanımak, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek için çaba gösterme	.63
	30. Öğrencilerin değer, tutum ve eğilimlerini dikkate alma	.66
	31. Hatalı olduğunda öğrencilerden özür dileme	.42
	32. Öğrenciler arasında adil davranma	.48
	33. Öğrencilerden gelen geribildirimleri izleyip buna göre gerekli girişimleri yapma	.55
	34. Öğrencilerine değer verme, sevgi-saygı gösterme	.50
	35. Bir öğretmen olarak öğrencilerini (gelişim özellikleri, demografik ve psikolojik özellikleri, size ve dersinize karşı tutumları açısından) yeterince tanıma	.64
Açıklanan Boyut Varyansı: .26		Cronbach Alpha: .77
Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler Boyutu	36. Görev yaptığı çevreyi sosyal, kültürel, ekonomik vb. özellikleri ile tanıma	.45
	37. Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerde aktif olarak görev alma	.55
	38. Okulda branşı dışındaki eğitimcilerle işbirliği yapma	.45
	39. Görev bölgesindeki rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma	.41
	40. Eş, dost, akraba ziyaretlerine vakit ayırma	.38
	41. Velilerle görüşmeler düzenleme	.66
	42. Aileleri yakından tanımak ve öğrencinin aile ortamını gözlemlemek amacıyla meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma	.69
	43. Dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenleme	.58
	44. Çalıştığı bölgedeki müftülük hizmetlerinde görev alma	.43
	45. Mesleğiyle ilgili kulüp, dernek, sendika vb. yerlere gitme	.47
	46. Çevresine karşı sempatik ve esprili olma	.41
Açıklanan Boyut Varyansı: .26		Cronbach Alpha: .70

Son şekli verilen anket, araştırmanın evrenini temsil edeceği düşünülen illerde belirlenen örneklem grupları üzerinde yüz yüze ve tarafımızdan bizzat uygulanmış ve cevapların hiçbir etki altında kalmadan verilebilmesi için gerekli ortamın sağlanmasına titizlik gösterilmiştir.

Uygulanan anket formunda 10 tanesi ankete katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili, 66 tanesi ise yeterlikler ile ilgili toplam 76 soru maddesi bulunmaktadır.

Yeterlikler; “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim”, “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” ve “okul, aile ve toplumla ilişkiler” olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. “Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutun-

da 20 ölçekli, 9 yüzdelik dağılımlı; “Öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutunda 15 ölçekli, 6 yüzdelik dağılımlı; “Okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutunda ise 11 ölçekli 5 yüzdelik dağılımlı olmak üzere toplam 66 soru bulunmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin veriler kendi görüşlerine dayalı olarak 5’li derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS Bilgisayar İstatistik Paket Programında çözümlenmiştir. Çoktan seçmeli sorularda yüzdelik dağılım ve ihtiyaca göre frekans dağılımı, ölçekli sorularda ise her sorudaki yeterliğe sahip olma düzeylerine ilişkin toplam puanların boyut ortalamaları esas alınmış ve bunlar büyükten küçüğe sıralanarak tablolarda gösterilmiştir.

Aritmetik ortalamaya göre öğretmenlerin o yeterliğe hangi düzeyde sahip oldukları ile ilgili 5’li derecelendirme ölçeğinin değerlendirilmesi Tablo 3’te verilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 3

Değerlendirmede Kullanılan 5’li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırı

Derece/ Seçenek	Değer	Puan Sınırı
Hiç	1	1.00–1.79
Az	2	1.80–2.59
Orta	3	2.60–3.39
Oldukça	4	3.40–4.19
Tam	5	4.20–5.00

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin elde edilen verilerin cinsiyet, görev yapılan öğretim kademesi, mezun olunan program ve kıdem gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılımlarda T-Testi; normal olmayan dağılımlarda ise Ki-Kare testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi gibi teknikler kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu makalede, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim”, “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” ve “okul, aile ve toplumla ilişkiler” olmak üzere üç alandaki yeterlikleri ele alınacaktır.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin önce her bir boyutta yer alan maddelerdeki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin

aritmetik ortalama değerleri, en çok sahip oldukları yeterlikten en az sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak verilecek, sonra bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, boyut toplam ortalamaları üzerinden değerlendirilecektir.

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlik mesleğinde en önemli yeterliklerden biri, öğretmenlerin kişisel ve meslekî olarak bazı niteliklere ve değerlere sahip olmaları ve mesleklerinde gelişimlerini sağlayacak samimi bir çaba göstermeleridir. Öğretmen her şeyden önce alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür bakımından yeterli bir alt yapıya sahip olmalıdır. Bundan sonra diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların deneyimlerinden yararlanarak ve öz değerlendirme yaparak sürekli kendini geliştirmelidir. Keza mesleği ile ilgili mevzuatı takip ederek sorumluluk duygusu içinde bunlara uygun davranmalıdır. Öte yandan, öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermeli, onlar için iyi bir model olmalıdır.

Bu boyutta araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yukarıda sözü edilen kişisel ve meslekî değerler ve meslekî gelişime ilişkin yeterliklerde kendilerini nasıl algıladıkları incelenecektir.

Ankete verdikleri cevaplara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en az sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim	$\bar{X}$	SS	Tutum Düzeyi
3. Mesleğini severek, benimseyerek yapma	4,49	,664	Tam
9. Sabırlı ve hoşgörülü bir öğretmen olma	4,20	,678	“
7. DKAB öğretmeni olarak yeterli özgüvene sahip olma	4,19	,784	Oldukça
14. Görevin gerektirdiği kişisel ve meslekî özellikler bakımından kendini tanıma	4,09	,614	“
1. Özel alan (branş) bilgisi yeterliği	4,01	,695	“
10. DKAB öğretmeni olarak kendini yeterince samimi ve gayretli bulma	3,99	,698	“
2. Öğretmenlik bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliği	3,95	,696	“

Tablo 4'ün devamı

4. Genel kültür yeterliği	3,95	,752	“
12. DKAB öğretmeni olarak yeterli moral ve motivasyona sahip hissetme	3,95	,726	“
17. DKAB Öğretim Programını felsefesi, yapısı vb. açısından benimseme	3,98	,661	“
13. DKAB öğretmeni olarak toplumda özel bir ilgi ve saygı görme	3,89	,788	“
20. Programdaki konuları mevcut ders saatleri içerisinde yetiştirebilme	3,78	,870	“
6. Özel alan bilgisini geliştirecek kaynak eserler (tefsir, hadis, fıkıh vb.) okuma	3,66	,798	“
5. Öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirecek yayınları ve etkinlikleri takip etme	3,61	,780	“
8. Mesleğiyle ilgili yasa, yönetmelik, genelge vb. mevzuatı takip etme	3,61	,901	“
19. Derslerde programa uygun etkinlikler hazırlayıp uygulama	3,60	,785	“
11. Kişisel gelişimine vakit ayırma	3,47	,787	“
18. DKAB Öğretim Programı kitapçığından etkin biçimde yararlanma	3,42	,973	“
16. Klasik yazılı veya test türü sınavlar dışında, sürece yönelik ölçme araçları (portfolyo, proje, görüşme, öz değerlendirme vb.) kullanma	3,18	1,044	Orta
15. İletişim bilimi ile ilgili gelişmeleri ve yayınları takip etme	3,12	,948	“

Tablo 4'ten izlenebileceği gibi araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutundaki yeterliklerden 2'sine *tam*, 16'sına *oldukça*, 2'sine ise *orta* derecelerinde sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise 3,12-4,49 arasında dağılmaktadır.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutunda en yüksek ve “tam” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri yeterlikler; *mesleğini severek, benimseyerek yapma/ sabırlı ve hoşgörülü olma* özellikleri olmuştur.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bu boyutta *oldukça* düzeyinde ortalama puanlar aldıkları yeterlik maddeleri de şunlardır: *Özgüven/ görevin gerektirdiği kişisel ve meslekî özellikler bakımından kendini tanıma/ özel alan bilgisi/ samimiyet ve gayret/ öğretmenlik bilgisi/ genel kültür/ yeterli moral ve motivasyona sahip hissetme/ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programını benimseme/ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni olarak toplumda özel bir ilgi ve saygı görme/ programdaki konuları mevcut ders saatleri içerisinde yetiştirme/ özel alan bilgisini geliştirecek kaynak eserler okuma/ öğretmenlik bilgi ve becerilerini geliştirecek yayınları ve etkinlikleri takip etme/ mesleğiyle ilgili mevzuatı izleme/ derslerde programa uygun etkinlikler hazırlayıp uygulama/ kişisel gelişimine vakit ayırma/ Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı kitapçığından etkin biçimde yararlanma.*

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bu boyutta *orta* düzeyinde ortalama puanlar aldıkları yeterlik maddeleri ise şunlardır: *Klasik yazılı veya test türü sınavlar dışında, sürece yönelik ölçme araçları (portfolyo, proje, görüşme, öz değerlendirme vb.) kullanma/ iletişim bilimi ile ilgili gelişmeleri ve yayınları takip etme.*

Araştırmamızda kullandığımız anket formunda bu boyuta ilişkin yukarıda verilen yeterlik maddeleri dışında bunlara paralel bazı sorular daha sorulmuştur. Bunların analiz ve değerlendirmeleri de aşağıda yapılmıştır:

Araştırmamızda bu boyutla ilgili sorduğumuz sorulardan biri: *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliğini meslek olarak seçmenizden en önemli faktör ne olmuştur?* şeklindedir. Bu soruya verilen cevapların dağılımı şöyle olmuştur:

Tablo 5
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliğini Seçmede En Önemli Faktör

Seçenekler	N	%
Meslek sevgisi ve hizmet ideali	163	50,0
İş garantisi olması	2	,6
Aile/çevre etkisi	44	13,5
Kendiliğinden gelişen tesadüfi şartlar	93	28,5
Başka	24	7,4
Toplam	326	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi “*Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliğini meslek olarak seçmenizden en önemli faktör ne olmuştur?*” sorusuna araştırmamıza katılan öğretmenlerden %50’si *meslek sevgisi ve hizmet ideali*, %28’5’i *kendiliğinden gelişen tesadüfi şartlar*, %13,5’i *aile/çevre etkisi*, %7,4’ü ise *başka* seçeneğini işaretlemiştir. *Başka* seçeneğini işaretleyenlerin tamamına yakını bu mesleği seçmelerinde en önemli faktör olarak, üniversiteye girişteki ÖSS sistemini, katsayı uygulamasını göstermişlerdir.

Bu durumda *kendiliğinden gelişen tesadüfi şartlar*, *aile/çevre etkisi* ve *başka* seçeneğindeki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu mesleği kendi isteği dışında seçmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili bir diğer soru da; *başka bir imkânım olsa bu mesleği bırakırdım diye düşündüğünüz oluyor mu?* şeklindedir. Bu soruya öğretmenlerimizin %49’u *hiçbir zaman* cevabı vererek yaptıkları meslekte kararlılık göstermiştir. Buna karşılık %23’ü *nadiren*, %20’si *bazen*, %6’sı *çoğunlukla*, %2’si ise *her zaman* seçeneklerini işaretleyerek bir şekilde kararsızlık göstermiştir ki bunların toplam oranı da %50 olmuştur.

Konuyla ilgili bir başka soru ise; *yeniden meslek seçme imkânınız olsaydı yine aynı mesleğinizi seçer miydiniz?* şeklinde olmuştur. Bu soruya öğretmenlerimizin %47'si *her zaman*, %27'si *çoğunlukla*, %17'si *bazen*, %4'ü *nadiren*, %5'i ise *hiçbir zaman* seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Görüldüğü gibi *yeniden meslek seçme imkânınız olsaydı yine aynı mesleği seçer miydiniz?* sorusuna kararlılıkla *evet* anlamına gelecek cevap verenlerin oranı yarıya yakındır. Diğerleri ise tereddüt göstermekle birlikte bunlar içerisinde “seçmezdim” anlamına gelecek cevap verenlerin oranı oldukça düşüktür.

Bu sonuçlar bir yandan araştırmamıza katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının yaptıkları mesleği sevdikleri için seçtiğini ve başka bir seçeneği olsa bile bu mesleği bırakmayı düşünmediğini gösterirken öte yandan da diğer yarısının yaptıkları mesleğe karşı zaman zaman bir ikilem yaşadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki yeterliklerde en yüksek aritmetik ortalamanın 4,49'la *mesleği severek, benimseyerek yapma* maddesinde çıkması, öğretmenlerimizin bu hususta kendilerinden kaynaklanan önemli bir sorun algılamadıklarını göstermektedir.

Bir başka deyişle, bir kısmının bu mesleği kendi isteği ve iradesi dışında seçtiği ve bu konuda hala bazı çekincelerinin bulunduğu görünse de, şu anda büyük kısmı mesleğini severek ve benimseyerek yaptığını söylemektedir. Nitekim Tablo 4'te yer alan *mesleğinizi severek, benimseyerek yapıyor musunuz?* şeklindeki ölçekli sorunun frekans ve yüzdelik dağılıma göre analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ankete katılan öğretmenlerimizin %58'i bu soruya *her zaman* ve %35'i *çoğunlukla* seçeneklerini işaretlemek suretiyle toplamda %93'ü olumlu cevap vermiştir. Bu soruda *hiçbir zaman* seçeneğini işaretleyen olmamış, *nadiren* seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %1,2 olmuştur. Geriye kalan %5,8'i ise *bazen* seçeneğini işaretlemiştir. Bu sorunun cinsiyete göre dağılımında da erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{X}=4,51$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4,46$) birbirine çok yakın çıkmıştır ve istatistiksel olarak önemli bir farklılaşma olmamıştır ($t(324) = 612$; $p(,541) > ,05$). Aynı sorunun yaşa göre dağılımına bakıldığında ise en düşük ortalamanın ($\bar{X}=4,29$), 20-29 yaş grubunu oluşturan en genç öğretmenlere, en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=4,67$) ise 40-49 yaş grubunu oluşturan öğretmenlere ait olduğu ve bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir ($X^2(4) = 12,461$; $p(,014) < ,05$). 2008 yılı ortalarında 25 ilde 773 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni üzerinde yapılmış başka bir araştırmada da benzer şekilde cinsiyetin meslekî tatminde önemli bir faktör olmadığı, buna karşılık kıdemin önemli bir faktör olduğu ve

meslekî kıdem arttıkça meslekî tatminin de arttığı tespit edilmiştir (Kaymakcan, 2009).

Kaymakcan'ın araştırmasında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin meslekî tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla da bazı sorular sorulmuştur. Mesela; *seçme imkânınız olsaydı başka bir branşın öğretmenliğini tercih eder miydiniz?* anlamındaki bir soruya Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yaklaşık %77'si *hayır* cevabı verirken, *daha avantajlı bir mesleği seçme şansınız olsaydı öğretmenliği bırakır mıydınız?* sorusuna ise yaklaşık %66'sının *hayır* dediği görülmüştür (Kaymakcan, 2009). Buna karşılık, sınıf öğretmenleri ağırlıklı olmakla birlikte bütün branşlardan 9.790 öğretmenin katıldığı bir araştırmada; *yeniden meslek seçmem gerekirse öğretmenliği tercih ederim* diyen öğretmenlerin oranı %56 olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2004). Bu araştırma sonuçlarına göre, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmenlerinin büyük bir kısmı mesleklerini severek yapmaktadır ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin meslekî tatmin düzeyleri, diğer öğretmenlerin ortalama tatmin düzeylerinden daha yüksek görünmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için mesleği severek yapmak kuşkusuz çok önemlidir. Bununla birlikte görev çevresinde sevilen ve güvenilen birisi olmak da gerekir. Bu konuda yapılmış araştırmalar, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin bulundukları çevrelerde sevilen, güvenilen kişiler olduklarını, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine karşı genel olarak olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve bu derslere gittikçe daha fazla ilgi gösterdiklerini ve önem verdiklerini ortaya koymaktadır (Arıcı, 2007; Yeşilbaş, 2007).

Araştırmamızda sorduğumuz kontrol sorularından biri de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin uygulamakta oldukları öğretim programlarına ilişkindir ve şöyledir: *Uygulanmakta olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programını inceleme durumunuz nedir?* bu soruya verilen cevapların dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Uygulanmakta Olan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programını İnceleme Durumu

Seçenekler	N	%
Görmedim.	51	15,6
Şöyle bir göz attım.	153	46,9
Baştan sona inceledim.	122	37,5
Toplam	326	100,0

Bilindiği gibi yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programı yaklaşık 4 yıldır, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programı ise 2 yıldır uygulanmaktadır. Buna rağmen bu soruya, bu programları *baştan sona inceledim* diyenlerin oranı ancak %38 civarındadır. Diğerleri ise, ya *hiç görmedim*, ya da *şöyle bir göz attım* demiştir. Kaymakcan'ın araştırmasında da bu konuda benzer sonuçlar alınmıştır. O araştırmada “*mevcut Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programının tamamını inceledim* diyenlerin oranı %38’5, *kısmen inceledim* diyenlerin oranı %51, *inceleme fırsatı bulamadım* diyenlerin oranı %9,4’tür (Kaymakcan, 2009).

Bu soruya verilen cevapların yaş gruplarına göre yüzdelik dağılımında programları *baştan sona inceledim* diyenler arasında en yüksek oran %38,5 ile 40-49 yaş grubunu oluşturan öğretmenlerdir. Bunu %38’4 ile 30-39, %34,5 ile 20-29 yaş grubunu oluşturan öğretmenler izlemektedir. *Hiç görmedim* diyenlerde ise en yüksek oran %10,3 ile 20-29 yaş grubunu oluşturan öğretmenler, en düşük oran ise %4,8 ile 30-39 yaş grubunu oluşturan öğretmenlerdir. Bu soruda elde edilen diğer verileri de birlikte değerlendirdiğimizde programlarla en alakalı olan grubun 30-39 yaş grubunu oluşturan öğretmenler olduğu söylenebilir. En az ilginin ise 20-29 yaş grubunu oluşturan genç öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durum, ankete katılan öğretmenlerimizin okuttukları dersin öğretim programlarına ilişkin yeterlik maddelerinde kendilerine verdikleri yüksek puanlara ihtiyatla bakmayı gerektirmektedir. Nitekim yukarıda verilen yeterlik maddelerinde geçen *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programını benimseme, programdaki konuları mevcut ders saatleri içerisinde yetiştirme ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı kitapçığından etkin biçimde yararlanma* hususlarına bilinçli cevap verebilmek için öncelikle bu programın dikkatlice incelenmesi gerekir ve programı *baştan sona inceledim* diyenlerin oranı sadece %38 civarındadır.

Öğretmenlerimizin yeni programların felsefesini, yaklaşımını yeterince anlamadıkları ve uygulamada bir takım güçlükler yaşadıkları pek çok ilde yaptığımız yeni programları tanıtım seminerlerindeki gözlemlerimizden ve araştırmalarımızın sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Mesela, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri öğretme-öğrenme sürecinde hala büyük oranda öğretmen merkezli klasik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta, öğrenci merkezli yeni yöntem ve tekniklere ise çok az yer vermektedirler. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı yeni programlara uygun ders materyalleri geliştirme çabasından uzaktır (Koç, 2009).

Kişisel ve meslekî gelişim boyutundan söz edilince kuşkusuz burada kitap okuma durumuna da değinmek gerekir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimize sorduğumuz bir diğer soru da ortalama kitap okuma sıklığı ile ilgili olmuştur. Bu soruya verilen cevapların dağılımı da Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7		
<i>Ortalama Kitap Okuma Sıklığı</i>		
Seçenekler	N	%
Kitap okuma alışkanlığım yoktur	18	5,5
Ayda 1 kitaptan az	114	35,0
Ayda 1-2 kitap	161	49,4
Ayda 3-4 kitap	27	8,3
Ayda 5 kitaptan fazla	6	1,8
Toplam	326	100,0

Yaptıkları işin gereği olarak meslek gruplarına göre en çok kitap okuması gerekenler öğretmenlerdir. Nitekim yapılan bir araştırma Türkiye’de meslek gruplarına göre kitap okuma alışkanlığı en yüksek olanların eğitimciler olduğunu göstermektedir (Bayram, 2001).

Eğitim-Bir-Sen’in bütün branşlara yönelik yaptığı kapsamlı araştırmada okuma alışkanlığı ile ilgili soruya öğretmenlerin yaklaşık %63’ü *ara sıra*, %34’ü *sık sık*, %2,7’si ise *okumuyorum* cevabı vermiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004).

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerimizin kitap okuma sıklığına gelince, yaklaşık yarısı ayda ortalama 1-2 kitap, %35’i bir kitaptan az, %10’u ise 3-4 ve daha fazla kitap okumaktadır. Hiç kitap okumadığını söyleyenlerin oranı ise %5,5’tur. Branşlarına göre en çok kitap okuması gereken öğretmenler kanaatimizce Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleridir. Bu bağlamda bu tablo çok kötü olmasa da muhtevası itibariyle çok kapsamlı olan ve geniş bir soyut alanı kapsayan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin öğretmeni için yeterli olmasa gerektir.

Araştırmamızda sorduğumuz *serbest zamanlarınızda şiir, öykü, deneme vb. yazıyor musunuz?* sorusuna verilen cevapları da burada değerlendirmek gerekirse, ankete katılan öğretmenlerimizden yaklaşık %44’ü bu soruya *hiçbir zaman*, %31’i *nadiren*, %16’sı *bazen*, %7’si *çoğunlukla* ve %3’ü ise *her zaman* şeklinde cevaplar vermişlerdir. Buna göre araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin %57’si bir şekilde şiir, öykü, deneme vb. yazmaktadır. Yukarıda bahsedilen Eğitim-Bir-Sen’in araştırmasına katılan öğretmenlerin aynı soruya verdiği cevaplarda ise şiir, öykü, deneme vb. yazarların oranı %31 çıkmıştır. Bu verilere göre Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yazma

denemelerinde bulunma oranının, diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bir öğretmenin kişisel özellikleri içerisinde *güvenilir olmak* kuşkusuz çok önemlidir. Güvenilir olmanın en somut göstergesi de kişinin söyledikleri ile yaptıkları arasındaki uyumdur. Bu anlamda araştırmamıza katılan öğretmenlerimize sorduk: *Söylediklerinizle yaptıklarınız arasında çelişkiler oluyor mu?* Bu soruya öğretmenlerimizin yaklaşık %36'sı *hiçbir zaman*, %46'sı *nadiren*, %13'ü *bazen*, %2'si *çoğunlukla* ve %2'si ise *her zaman* şeklinde cevaplar vermişlerdir. Görüldüğü gibi anketimize katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin büyük bir kısmı güvenilir olma noktasında kendilerini iyi sayılabilecek bir noktada görmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde kişisel özelliklerden biri de giyim kuşamdır. Öğretmenlerimizin bu konuda ne düşündüklerini öğrenmek için de; *Sizce bir öğretmen için giyim-kuşam önemli midir?* şeklinde bir soru sorduk. Bu soruya öğretmenlerin %70'i *her zaman*, %25'i *çoğunlukla*, %3'ü *bazen* şeklinde cevap vermiştir. Bunun önemli olmadığını düşünenler ise sadece %1 civarındadır.

Öğretmenlerin meslek onurunu rencide edeceği düşünülen ek iş yapma hususunu da araştırmamıza katılan öğretmenlerimize sorduk. *Okul dışı serbest zamanlarınızda ek iş yapıyor musunuz?* sorusuna öğretmenlerimizin yaklaşık %78'i *hiçbir zaman*, %11'i *nadiren*, %6'sı *bazen*, %3'ü *çoğunlukla* ve %2'si ise *her zaman* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, yukarıda çeşitli veriler ışığında değerlendirdiğimiz “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutunda kendilerini genellikle yeterli sayılabilecek düzeylerde görmektedirler. Ölçekli sorular dışında sorduğumuz ve yukarıda çözümlemelerini yaptığımız sorulardan elde edilen veriler ve gözlemler öğretmenlerimizin bu kanaatlerinde biraz iyimser olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerimiz bu boyutta verilen yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini kavrama ve kullanma ve iletişimle ilgili gelişmeleri takip etme konularında ise kendilerini “orta” düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yüz yüze yaptığımız görüşmelerde öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini benimseme ve uygulamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Oysa yeni öğretim programları Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama, problem çözme gibi üst düzey becerileri farklı araç ve yön-

temler kullanılarak ölçülüp değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bunun için değerlendirme çalışmaları sadece sonuca yönelik olmamalı, süreç de değerlendirilerek öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, güçlük çektikleri alanlar belirlenerek zamanında gereken önlemler alınmalıdır.

Bu bağlamda anketimizde konuyla ilgili soruya verilen cevapların analizi ve gözlemlerimiz öğretmenlerimizin bu konuda bir uyum gücünü çektiği, sürece yönelik ölçme araçlarının yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Kaymakcan'ın araştırmasında da Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin önemli bir kısmının yeni programların öğördüğü yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme değerlendirme yapmadığı, geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmaya devam ettikleri tespit edilmiştir (Kaymakcan, 2009).

Keza eğitimin bir iletişim süreci olarak değerlendirildiği günümüzde iletişim bilimi ile ilgili gelişmelerin ve yayınların izlenmesi öğretmenler için, özellikle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri için büyük önem taşımaktadır. Yüz yüze yaptığımız görüşmelerde ve anketlerde öğrencilerle etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmelerine rağmen öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmek için bu konuda yeterli çabayı gösterdiklerini söylemek zordur.

Bu boyuttaki yeterlik düzeylerini algılamada “cinsiyet”, “görev yapılan öğretim kademesi”, “mezun olunan program” ve “kıdem”e göre öğretmenler arasında istatistiksel açıdan bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin test analiz sonuçları da aşağıda incelenmiştir.

Tablo 8
“Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Cinsiyet”e Göre T-Testi Sonuçları

Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim Boyut Ortalaması	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
	Erkek	226	3,80	,382	-,073	,942
	Kadın	100	3,81	,368		

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutu toplam puan ortalamalarının “cinsiyet”e göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tablo 8’de verilen t-testi sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin boyut toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=3,81$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,80$) matematiksel olarak biraz daha yüksek görünse de bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-,073$; $p>,05$).

Bu sonuç, cinsiyet faktörünün kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki yeterlikleri algılama konusunda önemli olmadığını gösterse de gözlemlerimiz ve yüz yüze görüşmelerimiz kadın öğretmenlerin mesleği benimseme, mesleki değerlere sahip olma, mesleki gelişim ve meslekleriyle ilgili gelişmeleri izleme konularında daha duyarlı ve istekli olduklarını göstermiştir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutu toplam puan ortalamalarının görev yapılan ilköğretim ve ortaöğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediği, bu kademelerde görev yapmakta olan öğretmen dağılımının dengeli olmaması nedeniyle Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
“Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Görev yapılan Öğretim Kademesi”ne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim Boyut Ortalaması	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	İlköğretim	250	3,83	,371	168,46	42115	8260,0	,085
	Ortaöğretim	76	3,75	,395	147,18	11186		

Bu tablodaki bulgulara göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden ilköğretimde görev yapanların kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=3,83$), ortaöğretimde görev yapanların toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,75$) matematiksel olarak daha yüksektir ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=8260,000; p>,05).

Bu sonuç görev yapılan öğretim kademesinin kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki yeterlikleri algılama konusunda istatistiksel olarak önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutu toplam puan ortalamalarının mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığı da yine Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

“Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının
“Mezun Oldukları Program”a Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kişisel ve Meslekî Değerler-	Mezun Olduğu Lisans Programı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Meslekî Gelişim	İ. Lisans-YİE	237	3,82	,379	167,26	39641	9655	,239
Boyut Ortalaması	Öğretmenlik	89	3,76	,370	153,48	13660		

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerimizden eski İlahiyat lisans ve Yüksek İslâm Enstitüsü mezunlarının kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki ortalama puanları ($\bar{X}=3,82$), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,76$) matematiksel olarak biraz daha yüksek olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=9655,000$; $p>,05$).

Bu sonuç, mezun olunan programın, kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutundaki yeterlikleri algılamada önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutu toplam puan ortalamalarının “kıdem” değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz de her bir kıdem grubunda yer alan öğretmen sayılarının birbirinden çok farklı olmasından dolayı Kruskal-Wallis testi ile yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

“Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının
“Kıdem”e Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim Boyut Ortalaması	1-5 yıl	129	3,73	,396	145,41	9,772	,044
	6-10 yıl	59	3,83	,408	170,94		
	11-15 yıl	63	3,84	,323	168,05		
	16-20 yıl	39	3,86	,361	176,85		
	20 yıl-üstü	36	3,93	,321	193,72		

Bu tabloda görüldüğü gibi kıdem faktörü istatistiksel olarak gruplara göre bir farklılaşma oluşturmaktadır. Kıdem arttıkça kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyut ortalama puanları da artmaktadır. Bir başka ifadeyle bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,93$) kıdemi en yüksek olan 20 yıl ve üstü gruba, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=3,73$) kıdemi en düşük olan 1-5 yıl grubuna ait çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre kıdem ile kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim boyutu arasında matematiksel olduğu kadar istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki vardır ($X^2=9,772$; $p<,05$). Bu farklılıkta, boyutta yer alan sabırlı ve hoşgörülü olma, özgüven, alan bilgisi, kendini tanıma vb. birçok yeterlik maddesinin tecrübe ile kazanılacak veya fark edilecek ya da yaşa bağlı olarak olgunlaşacak nitelikler olmasının rolü olabilir.

2. Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programları öğrenci merkezli öğrenmeyi temel almakta ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Öğrenci merkezlilik; öğrenciye göreliği esas alan, öğretmenin rehberlik ve kolaylaştırıcılık rolünü öne çıkaran yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri birey olarak görmeli, onlara değer vermelidir. Onlara değer vermek demek öğrencilerin yeteneklerini, beklentilerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamaktır. Öğretmenin bunu sağlayabilmesi de ancak öğrenciyi çeşitli özellikleriyle tanımakla mümkündür.

Bu başlık altında araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin yukarıda bahsedilen öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler konusundaki yeterlikleri incelenecektir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin, “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en az sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
“Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler” Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler	$\bar{X}$	SS	Tutum Düzeyi
32. Öğrenciler arasında adil davranma	4,33	,577	Tam
34. Öğrencilerine değer verme, sevgi-saygı gösterme	4,32	,695	“
27. Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlayabilme	4,24	,556	“
23. Öğrencilerine isimleriyle hitap etmek için özel çaba gösterme	4,21	,787	“
31. Hatalı olduğunda öğrencilerden özür dileme	4,21	,865	“
30. Öğrencilerin değer, tutum ve eğilimlerini dikkate alma	4,20	,591	“
22. Öğrencilerde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendisi gösterebilme	4,13	,534	Oldukça
28. Öğrenci girişimlerini destekleyip, bunları dikkate alma	4,11	,600	“
29. Öğrencileri tanımak, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek için çaba gösterme	4,10	,638	“

Tablo 12'nin devamı

25. Öğrencilerin dersine ilgi ve merak duyma durumu	3,99	,546	“
33. Öğrencilerden gelen geribildirimleri dikkatle izleyip buna göre gerekli girişimleri yapma	3,91	,678	“
21 Bir öğretmen olarak öğrencilerle “etkili iletişim” için kendini yeterli görme	3,90	,684	“
26. Öğrencilerin yaşlarına göre gelişimsel özelliklerini bilme	3,88	,708	“
24. Öğrencilerine kendisine rahat ulaşabilme cesareti verme	3,84	,919	“
35. Bir öğretmen olarak öğrencilerini (gelişim özellikleri, demografik ve psikolojik özellikleri, size ve dersinize karşı tutumları açısından) yeterince tanıma	3,71	,651	“

Yukarıdaki tablodan izlenebileceği gibi, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterliklerden 6’sına *tam*, 9’una *oldukça* derecelerinde sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise 3,71-4,33 arasında değişmektedir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler boyutunda “*tam*” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri hususlar şunlardır: *Öğrenciler arasında adil davranma/ öğrencilerine değer verme, sevgi-saygı gösterme/ sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlayabilme/ öğrencilerine isimleriyle hitap etmek için özel çaba gösterme/ hatalı olduğunda öğrencilerden özür dileme/ öğrencilerin değer, tutum ve eğilimlerini dikkate alma.*

Öğretmenlerin, *oldukça* düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri hususlar ise şunlardır: *Öğrencilerde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendisi gösterebilme/ öğrenci girişimlerini destekleyip, bunları dikkate alma/ öğrencileri tanımak, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek için çaba gösterme/ öğrencilerin dersine ilgi ve merak duyması/ öğrencilerden gelen geribildirimleri dikkatle izleyip buna göre gerekli girişimleri yapma/ öğrencilerle “etkili iletişim” için kendini yeterli görme/ öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilme/ öğrencilerinin kendisine rahat ulaşabilmesi/ öğrencilerini çeşitli özellikleri bakımından yeterince tanıma.*

Yukarıdaki sorulara ilaveten anketimizde bu boyutla ilgili bazı sorular daha sorulmuştur. Bunların analiz ve değerlendirmeleri şöyledir:

Bu sorulardan bir tanesi; *Otoritemin sarsılmaması için öğrenciyle mesafeli olmalıyım fikrine katılır mısınız?* şeklinde idi. Bu soruya ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %28’i *hiçbir zaman* diye cevap vermiştir. Buna karşılık %27’si *nadiren*, %34’ü *bazen*, %9’u *çoğunlukla*, %2’si ise *her zaman* seçe-

nekleri ile bir şekilde otoritenin sarsılmaması için öğrencilerle mesafeli olmak gerektiği fikrine katılıyor görünmektedirler.

Konuyla ilgili bir başka soru da; *Sizce disiplin ve otorite sağlamak için dayak gerekli midir?* şeklinde idi. Bu soruya öğretmenlerimizin %52'si *hiçbir zaman* diyerek dayanın disiplin ve otorite için gerekli olduğu düşüncesine katılmamaktadırlar. Buna karşılık %31'i *nadiren*, %14'ü *bazen*, %2'si *çoğunlukla*, %0,6'sı ise *her zaman* seçeneklerini işaretleyerek düşük düzeyde de olsa disiplin ve otorite için dayanın gerekli olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Bir diğer sorumuz ise; *Disiplin ve motivasyonu sağlamak için ödüle hangi sıklıkla başvuruyorsunuz?* şeklindedir. Bu sorunun cevabında öğretmenlerimizin %8'i *her zaman*, %35'i *çoğunlukla*, %46'sı *bazen*, %10'u *nadiren*, %1'i *hiçbir zaman* seçeneklerini işaretlemiştir. Buna bağlı olarak sorulan; *Disiplin ve motivasyonu sağlamak için cezaya hangi sıklıkla başvuruyorsunuz?* şeklindeki soruya ise ankete katılan öğretmenlerin %12'si *hiçbir zaman* cevabı vermiş, buna karşılık %64'ü *nadiren*, %19'u *bazen*, %4'ü *çoğunlukla*, %1'i ise *her zaman* seçeneklerini işaretlemiştir.

Disiplin ve motivasyon için ödül ve cezanın kullanılma durumunu birlikte değerlendirdiğimizde, ankete katılan öğretmenlerimizin bu hususta ödülü daha çok benimsedikleri, bununla birlikte cezaya da zaman zaman başvurdukları anlaşılmaktadır. Ancak burada bahsedilen ödül ve cezanın türü ile ilgili bir sorumuz olmamıştır. Yüz yüze görüşmelerimiz ve gözlemlerimiz burada sözü edilen ödül ve cezanın maddi olmaktan daha çok manevi olarak anlaşıldığı ve uygulandığı yönündedir. Nitekim yukarıda “dayak”la ilgili soruya “hiçbir zaman” diyenlerin oranı %52 iken, burada cezaya başvurmadığını söyleyenlerin oranı sadece %12'dir. Buradan da anlaşıldığı gibi öğretmenler ceza denilince dayaya ya da sadece bedensel cezaları düşünmemektedirler.

Görüldüğü gibi öğretmenlerimizin önemli bir kısmı geleneksel disiplin anlayışının etkisindedir. Oysa yeni program anlayışında öğretmen, öğrencilere bilgi aktaran bir otorite değil, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına, ön bilgilerinin farkına varmasına, diğer insanlarla ve bilgi kaynaklarıyla etkileşime girmesine rehberlik eden kişidir. Buna karşılık öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumlu bir bireydir ve tüm sürecin merkezindedir. Bu nedenle öğrencilerin geleneksel yaklaşıma göre daha fazla sorumluluk alması gerekir ancak bazı durumlarda öğrenciler, üstlendikleri sorumlulukla ne yapacaklarını bilemezler. Bunu netleştirmek için de öğretmen ve öğrenciler sınıfta nelerin yapılacağı konusunda birlikte karar alırlar, kurallar belirlerler ve o kuralları bir-

likte uygularlar. Böylece öğrenciler, öğretmen rehberliğinde sorumlu davranışı içselleştirmeyi öğrendiklerinde kendi davranışları üzerinde denetim kazanarak kendi öğrenmelerinde olduğu gibi, kendi disiplinlerinden de sorumlu hale gelebilirler.

Bu bağlamda ankette sorulan sorulardan biri de; *Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamamaktan doğan sorunlar yaşıyor musunuz?* şeklinde olmuştur. Bu soruya öğretmenlerimizin %10'u *hiçbir zaman* cevabı vermiştir. Buna karşılık %46'sı *nadiren*, %39'u *bazen*, %4'ü *çoğunlukla*, %1'i ise *her zaman* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmenlerimizin büyük bir kısmı zaman zaman öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamamaktan dolayı sorun yaşamaktadır.

Yine aynı çerçevede; *Öğrencilerin yanlış davranışlarını gördüğünüzde hemen tepki gösteriyor musunuz?* şeklindeki sorumuza öğretmenlerin %1'i *hiçbir zaman* seçeneğini işaretlemiştir. Buna karşılık %9'u *nadiren*, %32'si *bazen*, %42'si *çoğunlukla*, %16'sı ise *her zaman* seçeneklerini işaretlemişlerdir. Buna göre, öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin yanlış davranışları karşısında hemen tepki göstermektedir. Oysa öğretmenin olumsuz davranışlar karşısında ani tepkiler göstermesi sınıfta güven ortamının bozulmasına, öğrencilerde korku ve kaygı duygularının gelişmesine neden olmaktadır (Erden: 2001).

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde denilebilir ki, öğretmenlerimiz öğrencileri tanıma ve öğrencilerle ilişkiler boyutunda kendilerini iyi noktada görseler de sorulan bazı kontrol sorularında verdikleri cevaplar bu kanaatleri ile tam olarak örtüşmemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerimizin bu boyutta aritmetik ortalamaları kendi görüşlerine göre yüksek çıkmakla birlikte, öğrencileri tanıma, ilgi ve ihtiyaçlarını bilme, iletişim, disiplin ve motivasyon anlayışı gibi konularda verdikleri cevapların detay analiz sonuçları bu ortalama puan düzeylerini desteklememektedir. Mesela öğretmenlerimizin büyük bir kısmı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamamaktan dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir ki, bu durum öğrencilerin gelişimsel özelliklerini, beklentilerini, geldikleri çevrenin sosyo-kültürel yapısını, değer ve tutumlarını yeterince bilmediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterlik düzeylerinin “cinsiyet”, “görev yapılan öğretim kademesi”, “mezun olunan program” ve “kıdem”e göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip göstermediğine dair test analiz sonuçları da aşağıda incelenmiştir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının “cinsiyet”e göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

“Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Cinsiyet”e Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
	Erkek	226	4,03	,339	-3,176	,002
	Kadın	100	4,16	,299		

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler boyutundaki toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=4,16$) erkek öğretmenlerin toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,03$) yüksektir. Bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır ($t=-3,176$; $p<,05$).

Bu sonuca göre kadın Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler konusunda kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Kadınlarda daha yoğun olduğu bilinen sevgi ve şefkat duygusunun bu sonuçta etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin büyük bir kısmının genç ve yeni mezunlardan oluşması (bizim araştırmamızda 20-29 yaş arasında olan öğretmenlerden kadınların oranı %46 iken erkeklerin oranı %18 civarındadır) ve aldıkları lisans programının bu boyutta söz konusu edilen öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler hususunda destekleyici olması da kendilerini daha yeterli algılamalarına yol açmış olabilir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının görev yapılan öğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediği de Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

“Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Görev Yapılan Öğretim Kademesi”ne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
	İlköğretim	250	4,09	,317	168,83	42206,5	8168,5	,064
	Ortaöğretim	76	4,00	,370	145,98	11094,5		

Tablo 14’te verilen bulgulara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden ilköğretimde görev yapanların, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler boyutundaki toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$), ortaöğretimde görev yapanların toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,00$) daha yüksektir ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=8168,500$; $p>,05$).

Bu durum görev yapılan öğretim kademesinin öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler boyutunda istatistiksel olarak önemli bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığı da yine Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

“Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Mezun Olunan Program”a Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	Mezun Olunan Program	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	İ. Lisans-YİE	237	4,06	,345	159,56	37816	9613	,217
	Öğretmenlik	89	4,11	,293	173,99	15485		

Bu tabloda verilen bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği tezsiz yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=4,11$) matematiksel olarak eski İlahiyat Lisans ve Yüksek İslâm Enstitüsü mezunlarından ($\bar{X}=4,06$) daha yüksektir, ancak bu istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=9613,000$; $p>,05$).

Bu sonuçların ortaya çıkmasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği programı mezunlarının aldıkları lisans eğitiminde psikoloji, sosyoloji, iletişim, sınıf yönetimi vb. gibi insanı ve insan ilişkilerini konu edinen derslerin daha yoğun olmasının etkisi düşünülebilir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının “kıdem” değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

“Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Kıdem”e Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	X ²	p
Öğrenciyi Tanıma ve Öğrenciyle İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	1-5 yıl	129	4,08	,314	167,71		
	6-10 yıl	59	4,08	,364	163,90		
	11-15 yıl	63	4,08	,354	164,76	,989	,911
	16-20 yıl	39	4,03	,292	151,74		
	20 yıl-üstü	36	4,06	,351	158,31		

Bu tablodaki bulgulara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamaları ile “kıdem”leri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($X^2=989$; $p>,05$). Buna karşılık bu boyutta genç öğretmenlerin aritmetik ortalamaların matematiksel olarak daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

3. Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler Boyutuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmeni görevinde başarılı kılacak faktörlerden biri de öğretmenin çevresel unsurları iyi tanınması ve onlarla iyi ilişkiler içinde olmasıdır. Bir başka ifadeyle okulu, aileyi ve toplumu yeterince tanımayan bir öğretmenin, dersinden beklenen verimi alması zordur. Bu nedenle öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin fizikî, sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini iyi tanımak aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik etmek durumundadır.

Bu başlık altında araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin sözü edilen hususlardaki yeterlikleri incelenecektir.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en az sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17

“Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler” Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler	$\bar{X}$	SS	Tutum Düzeyi
36. Görev yaptığı çevreyi sosyal, kültürel, ekonomik vb. özellikleri ile tanıma	4,07	,693	Oldukça
46. Çevresine karşı sempatik ve esprili olma	3,77	,836	“
38. Okulda branşı dışındaki eğitimcilerle işbirliği yapma	3,68	,864	“
40. Eş, dost, akraba ziyaretlerine vakit ayırma	3,56	,867	“

Tablo 17'nin Devamı

37. Okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerde aktif olarak görev alma	3,46	,899	“
41. Velilerle görüşmeler düzenleme	3,39	,904	Orta
39. Görev bölgesindeki rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma	3,21	1,102	“
45. Mesleğiyle ilgili kulüp, dernek, sendika vb. yerlere gitme	2,49	1,170	Az
43. Dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenleme	2,31	,948	“
42. Aileleri yakından tanımak ve öğrencinin aile ortamını gözlemlemek amacıyla meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma	2,26	1,100	“
44. Çalıştığı bölgedeki müftülük hizmetlerinde görev alma	1,58	,950	Hiç

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutundaki yeterliklerden 5’ine *oldukça*, 2’sine *orta*, 3’üne *az*, 1’ine ise *hiç* düzeyinde sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları 1,58-4,07 arasında değişmektedir. Görüldüğü gibi okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutundaki yeterlik maddelerine ilişkin ortalama puan aralıkları çok açıktır. Bir başka deyişle Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri bu boyutta yer alan yeterlik maddelerinde birbirinden oldukça farklı sayılabilecek yeterlik algılamasına sahiptirler.

Buna göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri bu boyuttaki yeterlikler bakımından kendilerini; *Görev yaptığı çevreyi sosyal, kültürel, ekonomik vb. özellikleri ile tanıma/ çevresine karşı sempatik ve esprili olma/ okulda branşı dışındaki eğitimcilerle işbirliği yapma/ eş, dost, akraba ziyaretlerine vakit ayırma/ okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerde aktif olarak görev alma* konularında *oldukça* düzeyinde, *velilerle görüşmeler düzenleme/ görev bölgesindeki rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma* konularında *orta* düzeyinde, *Mesleğiyle ilgili kulüp, dernek, sendika vb. yerlere gitme/ dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenleme/ aileleri yakından tanımak ve öğrencinin aile ortamını gözlemlemek amacıyla meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma* konuları *hiç* düzeyinde görmektedirler.

Yukarıdaki sorulara ilaveten anketimizde bu boyutla ilgili olduğu düşünülen bazı sorular daha sorulmuştur. Bunların analiz ve değerlendirmeleri de aşağıda yapılmıştır:

Bu sorulardan bir tanesi; *Söz ve davranışlarınızla öğrencilere/çevrenize örnek olduğunuzun bilincinde misiniz?* şeklinde idi. Bu soruya ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %45’i *her zaman*, %50’si *çoğunlukla* diye cevap vermiştir. Geriye kalan %5 ise *bazen* seçeneğini işaretlemiştir. *Nadiren* ve *hiçbir zaman* seçeneklerini işaretleyen olmamıştır.

Bu boyutla ilgili olarak sorulan diğerk bir soru ise; *Öğrencileriniz ve çevreniz tarafından güvenilen ve sevilen birisi olarak kabul gördüğünüzü düşünüyor musunuz?* şeklindedir. Bu soruya ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %26'sı *her zaman*, %65'i *çoğunlukla* diye cevap vermiştir. Geriye kalan %9'u ise *bazen* seçeneğini işaretlemiştir. *Nadiren* ve *hiçbir zaman* seçeneklerini işaretleyen olmamıştır.

Bu bağlamda sorulan sorulardan biri ise; *Yöneticilerinizle iletişim ve işbirliğinde sorun yaşıyor musunuz?* şeklinde olmuştur. Bu soruya öğretmenlerimizin %41'i *hiçbir zaman*, %32'si *nadiren*, %20'si *bazen*, %6'sı *çoğunlukla* ve %1'i ise *her zaman* seçeneklerini işaretlemiştir.

Bu boyutla ilgili bir başka soru ise; *Çalıştığınız okulda memur ve hizmetlilerle iletişim problemi yaşıyor musunuz?* şeklinde olmuştur. Bu soruya öğretmenlerimizin %77'si *hiçbir zaman*, %12'si *nadiren*, %5'i *bazen*, %3'ü *çoğunlukla* ve %3'ü ise *her zaman* seçeneklerini işaretlemiştir.

Bu konudaki; *aile ve çocuklarınıza yeterince vakit ayırıyor musunuz?* şeklindeki sorumuza ise öğretmenlerimizin %13'ü *her zaman*, %50'si *çoğunlukla*, %31'i *bazen*, %6'sı *nadiren* cevabını vermiş, *hiçbir zaman* seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

Okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda elde edilen verileri bir bütünlük içinde değerlendirdiğimizde ankete katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin okul içi ilişkilerde ve etkinliklerde kendilerini büyük ölçüde yeterli görmelerine karşılık, okul dışı sosyal ilişkilerde ve etkinliklerde vasat gördükleri söylenebilir. Öte yandan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni olarak tamamına yakını öğrencileri kadar çevreleri için de örnek ve model bir kişilik ve kimlik sahibi olduklarının farkında görünmekte aynı zamanda da çevreleri tarafından güvenilir ve sevilen birisi olarak kabul edildiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin, aileleri ve toplumu eğitme sürecine katılma sorumlulukları dikkate alındığında ise, araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin bu konuda yeterli duyarlılığı göstermedikleri anlaşılmaktadır. Söz gelimi yukarıdaki sonuçlara göre bulundukları yerdeki müftülüğün vaaz, konferans, panel vb. etkinliklerinde neredeyse hiç görev almamaktadırlar. Ailelere eğitsel ziyaretler, onlarla çeşitli vesilelerle bir araya gelebilecek toplantılar düzenleme gibi hususlarda da yeterli çaba göstermemektedirler. Keza kendi ailelerine vakit ayırma ve onlarla ilgilenme konusunda da çok iyi oldukları söylenemez.

Kulüp, sendika ve dernek gibi kuruluşlar günümüz şartlarının ortaya çıkardığı ve insanların özellikle benzer meslek mensuplarının bir araya gelerek çeşitli sorunları paylaşabilecekleri, tartışabilecekleri yerlerdir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin bu kuruluşlarla ilişkileri de zayıf görünmektedir. Yukarıda sözü edilen Eğitim-Bir-Sen’in yaptırdığı araştırmada da öğretmenlerin bu kuruluşlarla ilişkisi benzer şekilde zayıf çıkmıştır. O araştırmada kulüp, dernek, sendika vb. etkinliklere ayırdıkları vakitle ilgili soruya öğretmenlerin %59’u “hiç”, %30’u “ara sıra”, % 11’i “sık sık” cevabı vermiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004).

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutundaki yeterlik düzeylerinin “cinsiyet”, “görev yapılan öğretim kademesi”, “mezun olunan program” ve “kıdem”e göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip göstermediğine dair test analiz sonuçları da aşağıda incelenmiştir:

Tablo 18
“Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Cinsiyet”e Göre T-Testi Sonuçları

Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Boyut Toplamı	Erkek	226	3,12	,469	2,577	,010
Ortalaması	Kadın	100	2,97	,472		

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutundaki toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=3,12$), kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=2,97$) daha yüksektir ve bu farklılaşma istatistiksel olarak da anlamlıdır ($t=2,577$; $p<,05$).

Bu sonuç okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda cinsiyet faktörünün önemli olduğunu ve erkek Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin bu konuda kendilerini kadın Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden daha yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır.

Bu boyutta verilen hususların bir kısmı erkek öğretmenlerin daha rahat yerine getirebileceği türden görevler iken, kadın öğretmenler için çekince oluşturabilecek türdendir. Mesela, okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerde aktif olarak görev alma, mesleğiyle ilgili kulüp, dernek, sendika vb. yerlere gitme, dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenleme, aileleri yakından tanı-

mak ve öğrencinin aile ortamını gözlemlemek amacıyla meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma ve çalıştığı bölgedeki müftülük hizmetlerinde görev alma gibi hususlar içinde yaşadığımız toplumda hâkim olan anlayış ve algılamalar çerçevesinde erkeklerin daha rahat teşebbüs edebileceği türden işlerdir. Erkek öğretmenlerin bu boyutta kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli görmelerinde bu faktörün etkisi düşünülebilir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının görev yapılan ilköğretim ve ortaöğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediği de Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
“Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Görev Yapılan Öğretim Kademesi”ne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler Boyutu Toplamı Ortalaması	Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	İlköğretim	250	3,07	,469	162,50	40626	9251	,729
	Ortaöğretim	76	3,09	,492	166,78	12675		

Tablo 19’da verilen bulgulara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinden ortaöğretimde görev yapanların okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutundaki toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=3,09$), ilköğretimde görev yapanların toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,07$) daha yüksektir ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U=9251,000$; $p>,05$). Bu sonuç görev yapılan öğretim kademesinin, okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Ortaöğretimde görev yapanların bu boyutta ortalama puanlarının ilköğretimde görev yapanlardan biraz daha yüksek olmasında, kadın öğretmenlerin ilköğretimde oransal olarak (%35 kadın, %65 erkek), ortaöğretimde görev yapanlardan (%16 kadın, %84 erkek) yüksek olmasının etkisi düşünülebilir. Nitekim bu boyut ortalamalarının cinsiyete göre dağılımında (Tablo 18) kadın öğretmenlerin boyut ortalamaları daha düşük çıkmıştır ki bunlar aynı zamanda yaş ortalaması bakımından daha genç olan öğretmenlerdir. Nitekim aşağıda kıdeme göre verilen dağılımda bu boyutta en düşük ortalamanın genç öğretmenlere ait olduğu görülmektedir (Tablo 21).

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının mezun olunan prog-

rama göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

“Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Mezun Olunan Program” a Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	Mezun Olunan Program	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	İ. Lisans-YİE	237	3,12	,477	173,03	41007	8289	,003
	Öğretmenlik	89	2,95	,444	138,13	12294		

Bu tablodaki bulgular, eski İlahiyat Lisans ve Yüksek İslâm Enstitüsü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3,12$) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği tezsiz yüksek lisans mezunlarından ($\bar{X}=2,95$) daha yüksek olduğunu ve bunun istatistiksel olarak da anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (U=8289,000; p>,05).

Buna göre, aile ve toplumla ilişkiler boyutunda araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mezun oldukları program, önemli bir faktördür ve bu boyutta eski programlardan mezun olanlar, yeni öğretmenlik programlarından mezun olanlara göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu sonuçta Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği bölümü mezunlarının yaş ve kıdem olarak daha genç olmalarının etkisi düşünülebilir.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutu toplam puan ortalamalarının “kıdem” faktörüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis testi ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

“Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler” Boyutu Toplam Puan Ortalamalarının “Kıdem” e Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	X ²	p
Okul, Aile ve Toplumla İlişkiler Boyut Toplamı Ortalaması	1-5 yıl	129	2,90	,470	129,65	35,192	,000
	6-10 yıl	59	3,07	,462	164,27		
	11-15 yıl	63	3,19	,395	187,44		
	16-20 yıl	39	3,17	,442	184,55		
	20 yıl-üstü	36	3,37	,455	218,83		

Bu tablodaki bulgulara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutu toplam puan ortalamaları

ile “kıdem”leri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlenmektedir ($X^2=35,192$; $p<,05$). Kıdem arttıkça okul, aile ve toplumla ilişkiler boyut ortalama puanları da artmaktadır. Bir başka ifadeyle bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,37$) kıdemi en yüksek olan 20 yıl ve üstü gruba ait iken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=2,90$) kıdemi en düşük olan 1-5 yıl grubuna aittir.

Bu sonuçlara göre kıdem ile okul, aile ve toplumla ilişkiler boyutu arasında önemli bir ilişki vardır. Dikkat edilirse bu boyutta daha çok “insani ilişkiler, sosyal etkinlikler” öne çıkmaktadır. İnsani ilişkilerde ve sosyal etkinliklerde kıdem ve deneyim kuşkusuz önemli faktördür. Kıdem yükseldikçe, yaşantılar zenginleşip deneyimler arttıkça insan ilişkilerindeki yaklaşımlar, tutum ve davranışlar, iletişim becerileri de artmakta insan olgunlaşmakta ve sosyal sorumluluklar ağırlaşmaktadır.

Bu boyutta ele aldığımız ilişki veriler arasında bir uyum gözlenmektedir. Nitekim boyut ortalamalarında cinsiyete göre erkeklerin kadınlardan, görev yapılan öğretim kademesine göre ortaöğretimde görev yapanların ilköğretimde görev yapanlardan, mezun olunan programa göre eski program mezunlarının yeni program mezunlarından ve kıdeme göre hizmet yılı fazla olanların hizmet yılı düşük olanlardan daha yüksek olması bunu göstermektedir. Nitekim araştırmamıza katılanların yaş ortalamalarına baktığımızda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ilköğretimde görev yapanların ortaöğretimde görev yapanlara göre, yeni program mezunlarının eski program mezunlarına göre çok daha genç olduğunu görüyoruz. Yaşlarına göre dağılımda erkek öğretmenlerin %63’ü, kadın öğretmenlerin %90’ı; ilköğretimde görev yapanların %77’si, ortaöğretimde görev yapanların %53’ü, eski program mezunlarının %64’ü, yeni program mezunların %92’si 40 yaşının altındadır. 30 yaşı esas alındığında ise erkek öğretmenlerin %18’i, kadın öğretmenlerin %46’sı; ilköğretimde görev yapanların %31’i, ortaöğretimde görev yapanların %11’i, eski program mezunlarının %22’si yeni mezunlarının %76’sı 30 yaşının altındadır.

Sonuç ve Öneriler

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim”, “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” ve “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutlarında sahip oldukları yeterlikleri belirlemek amacıyla yapmış olduğumuz araştırmada boyutlara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin “kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutunda almış oldukları en yüksek ortalama *tam* düzeyinde olmak üzere *mesleği severek, benimseyerek yapma* konusundadır. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri mesleklerini seçerken bazı tereddütler yaşamış olsa da şu anda tamamına yakını mesleğini severek yaptığını belirtmektedir.

Öğretmenler, özel alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür gibi mesleğe ilişkin temel nitelikler, uygulamadaki performans ve kendilerini geliştirme çabası ile ilgili yeterliklerde kendilerini “oldukça” düzeyinde yeterli görmektedirler.

Bu boyutta ele alınan; yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini kavrama ve kullanma ile iletişim alanındaki gelişmeleri takip etme konularında ise kendilerini “orta” düzeyde yeterli görmektedirler. Burada özellikle sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda genç öğretmenler kendilerini kıdemlilere göre biraz daha yeterli görmektedirler.

“Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim” boyutundaki yeterliklere sahip olmada cinsiyet, görev yapılan öğretim kademesi ve mezun olunan program istatistiksel olarak önemli faktörler değildir. Buna karşılık “kıdem” bu boyutta istatistiksel olarak anlamlıdır. Kıdem arttıkça bu boyuttaki yeterliklerde bir yükselme olmuştur.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri “öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterliklerde; öğrencileri tanıma, onlara değer verme, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olma, aralarında adil davranma, disiplin ve motivasyonu sağlama gibi konularda kendilerini iyi sayılabilecek bir düzeyde yeterli görmektedirler.

“Öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler” boyutundaki yeterliklere sahip olmada cinsiyet önemli bir faktör çıkmıştır. Bu boyutta kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Bu boyuttaki yeterliklere sahip olmada görev yapılan öğretim kademesi, mezun olunan program ve kıdem istatistiksel olarak önemli görülmemiştir.

Araştırmamıza katılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri “okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutunda yer alan maddelerden; görev yaptığı çevreyi sosyal, kültürel, ekonomik vb. özellikleri ile tanıma, çevresine karşı sempatik ve esprili olma, okulda branşı dışındaki eğitimcilerle işbirliği yapma, eş, dost, akraba ziyaretlerine vakit ayırma, okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerde aktif olarak görev alma gibi hususlarda kendilerini iyi sayılabilecek düzeyde yeterli

görürken, velilerle görüşmeler düzenleme, görev bölgesindeki rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma mesleğiyle ilgili kulüp, dernek, sendika vb. yerlere gitme, dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenleme, aileleri yakından tanımak ve öğrencinin aile ortamını gözlemlemek amacıyla meslekî sınırlar içinde ev ziyaretleri yapma gibi sosyal ilişkilerde kendilerini yeterli görmemektedirler. Toplumu eğitme sürecinde aktif rol üstlenme konusunda ise çok yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

“Okul, aile ve toplumla ilişkiler” boyutundaki yeterliklere sahip olmada cinsiyet, mezun olunan program ve kıdem önemli faktörlerdir. Bu boyutta erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden, eski İlahiyat Lisans ve Yüksek İslâm Enstitüsü mezunları, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenliği tezsiz yüksek lisans mezunlarından, görev süresi fazla olanlar da görev süresi az olanlardan kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bu boyuttaki yeterliklere sahip olmada görev yapılan öğretim kademesi istatistiksel olarak önemli bir faktör olarak görülmemiştir.

Yukarıdaki sonuçlar, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin kendi yeterliklerini algılama düzeylerini göstermektedir. Bu yeterlik düzeylerini test etmek amacıyla her boyutta o boyuta ilişkin sormuş olduğumuz kontrol sorularına verilen cevapların detay analizleri de yapılmıştır. Bunlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkili bir öğretilerde bulunması gereken meslek sevgisi, hoşgörölü ve sabırlı olma, esprili ve sempatik olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma, güvenilir olma gibi kişisel nitelikler bakımından iyi oldukları söylenebilir. Buna karşılık meslekî bilgi, beceri, özel alan ve genel kültür yönünden kendini geliştirme, mesleğiyle ve alanıyla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, değişime açık olma gibi meslekî nitelikler bakımından aynı şeyi söylemek zordur.

Sözgelimi öğretmenlerimizin büyük bir kısmı uygulamakla sorumlu oldukları ve en çok başvurmak durumunda oldukları yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programlarını incelememiştir. Bu programları dikkatle inceleyenlerin oranı çok düşüktür. Yeni Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarının felsefesi, muhtevası, uygulamaya yön verecek temel yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, araç-gereç ve materyaller, etkinlikler, ölçme değerlendirme teknikleri, iletişim teknikleri öğretmenlerin çoğu tarafından yeterince anlaşılabilmiş değildir. Bu yüzden uygulamada bazı güçlükler yaşanmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle şunları önerebiliriz:

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerini severek ve benimseyerek yapıyor olmaları, bir başka deyişle meslekî tatmin düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin de bu derslere ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumlar ser-

gilemeleri, ilgi gösteriyor ve değer veriyor olmaları bu derslerin daha verimli hale getirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalar için önemli bir hareket noktasıdır.

Bu çerçevede kuşkusuz hem öğretmenlerin kendilerine, hem öğretmen yetiştiren kurumlara hem de öğretmenleri istihdam eden kurumlara önemli sorumluluklar düşmektedir.

Halen görevde olan bir Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni, mesleğinde başarılı olmak için öncelikle kendini iyi tanımalı, fiziksel, duygusal, zihinsel, ahlâkî ve sosyal özelliklerinin, görev ve sorumluluklarının, yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olmalı ve yetersiz olduğu konularda kendini geliştirmek için gayret göstermelidir. Kendini tanımak, kişisel ve meslekî nitelikleri hakkında geçerli bir tespit yapabilmek için ise öz eleştiri, öz değerlendirme iyi bir yol olmakla birlikte yeterli değildir. Öz değerlendirmenin yanında başta öğrencileri olmak üzere meslektaşları, yöneticileri ve velilerin kendisi hakkındaki kanaatlerinden yararlanmalı, bunları önemsemeli, gelişime ve değişime açık olmalıdır.

Öğretmenin başarılı olabilmesi için kendini tanınması kadar önemli olan bir başka husus öğrencilerini tanınması ve onlara değer vermesidir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, uyguladıkları program gereği bilgi ile birlikte değer öğretimi de yapmakta, insanın bütün potansiyeline yönelmektedirler. Bunun için öğretmen öğrencilerini genel gelişim özellikleri, ön bilgileri, tecrübeleri, tutumları, değerleri, geldikleri sosyo-kültürel çevre, yetenek ve kapasiteleri, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ve bireysel farklılıkları açısından iyi tanımalı ve bütün etkinlikleri öğrenci merkezli olarak düzenlemelidir.

Öğretmenin başarılı olmasında üçüncü önemli faktör de ortamdır. Öğretmen görev yaptığı ortamın fiziksel, sosyal ve psikolojik özelliklerinin farkında olmalıdır. Fiziksel ortam iyi olsa bile psikolojik ve sosyal ortam gergin olduğunda verim alamaz. Bu yüzden öğretmen, sınıfın büyüklüğü, estetik görünümü, ısı, ışık, temizlik, yoğunluk, gürültü, araç-gereç vb. fiziki ortam öğeleri yanında ortamda hâkim olan kural ve anlayışlar, karşılıklı beklentiler ve ilişkiler, sınıf atmosferi, grup dinamiği, lider pozisyonundaki öğrencinin kişilik özellikleri, okula ve derse yönelik tutumu vb. psiko-sosyal öğelerin de farkında olmalı, bunlara uygun tedbirleri önceden alıp, ona göre gerekli hazırlıkları yapmalıdır.

Öğrencinin sınıf ve okul ortamında kendini rahat ve sakin hissetmesi için kendinden ne beklendiğini bilmesi, yaptığı davranışların sonucunu önceden kestirebilmesi, öğretmen ve yöneticilere güvenmesi gerekir. Bu bakımdan idarenin

belirlediği genel kurallar yanında öğretmen, öğrencileri ile birlikte sınıf içinde uyulması gereken kurallar belirlemelidir. Bu kurallar öğrenciler tarafından açıkça anlaşılabilir ve uygulanabilecek türden olmalıdır.

Öğretmen bir yandan öğrencileri etkilerken diğer yandan öğrencilerden etkilenir. Öğrencilerin kişilik özellikleri, aile yapıları, sosyo-ekonomik durumları ve tutumları öğretmenlerin davranışlarını etkiler. Bu yüzden öğretmen rehberlik uzmanı ve servisiyle daha sıkı bir işbirliği içinde olmalı, aynı zamanda da velilerle yüz yüze görüşme imkânları oluşturarak, hem onları tanımalı hem de onların eğitim-öğretim sürecine katılmalarını sağlamalıdır.

Öte yandan öğretmen, okul idaresi ve velilerle işbirliği yaparak dersi destekleyecek eğitsel ziyaretler ve geziler düzenlemelidir.

Eğitim, günümüzde bir iletişim süreci olarak görülmektedir. Nitekim eğitim sorunları büyük ölçüde iletişim engelleri ve hatalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerimizin iyi bir iletişim formasyonu kazanmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmen yetiştiren programlarda iletişimle ilgili dersler daha etkili hale getirilmeli, görevdeki öğretmenler de planlı hizmet içi eğitim programlarından geçirilmelidir.

Bu hizmet içi programlarda iletişimle birlikte yeni öğretim programlarının felsefesi, temel yaklaşımı üzerinde durulmalı ve buna paralel olarak sınıf yönetimi, yeni yöntem ve teknikler, modern eğitim araç gereçleri kullanma, sürece yönelik ölçme değerlendirme teknikleri, materyal geliştirme gibi hususlara yer verilmelidir. Son yıllarda bu konuda MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün öncülüğünde ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Bu tür etkinliklerden istenen neticenin alınabilmesi her şeyden önce öğretmenlerimizin ön yargılardan uzak olarak meseleyi önemsemelerine bağlıdır.

Öğretmenler hayat boyu öğrenmeye, entelektüel boyuta daha fazla ağırlık vermeli. “Okumak” öğretmenlerin en çok vakit ayırdığı iş olmalıdır. Öte yandan günümüz imkânları açısından teknoloji tabanlı fırsatları iyi kullanmalıdırlar. Bu hususlarda öğretmenleri geliştirecek ve özendirecek tedbirler alınmalıdır.

Öte yandan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini yükseltmek amacıyla sempozyum, panel vb. bilimsel toplantılar düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu tür çalışmalara katılımları sağlanmalıdır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, İlahiyat ve Eğitim Fakültelerinde alanla ilgili yapılan akademik çalışmalardan haberdar edilmelidir. Öte yandan DKAB öğretmenlerinin bizzat lisansüstü eğitim yapmaları da teşvik edilmelidir.

Mesleki ve özel alan yeterliklerini değerlendirmek amacıyla öğretmenler periyodik olarak sınavlara alınmalı, bu sınavlarda gösterilen performanslar terfi, atama, görevlendirme vb. durumlarda göz önünde bulundurulmalıdır. Alanlarında yetersiz ve verimsiz olduğu düşünülen öğretmenler de hizmet içi eğitime öncelikle alınmalıdır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, görev yaptıkları bölgede bir iletişim ortamı oluşturmali, branşla ilgili istişare, tecrübe aktarımı, materyal paylaşımı vb. konularda işbirliği içinde olmalıdırlar.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri, bulundukları bölgelerde toplumu eğitime sürecinde etkin rol üstlenmelidir. Bilhassa müftülük kanalıyla yapılan vaaz, panel, seminer, yaz kursları vb. yaygın din eğitimi etkinliklerine ehliyetli ve liyakatli kişiler olarak katkı sağlamalıdırlar.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin kişisel yeterlikler bakımından iyi olmalarına karşılık meslekî yeterlikler konusunda istenen düzeyde olmamalarının nedenleri ile ilgili bilimsel araştırmalar da yapılmalıdır.

Son zamanlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve öğretmenlerine ilişkin bilimsel araştırmalarda bir artış gözlenmektedir. Bu araştırmalar daha çok bölgesel düzeydedir. Bu araştırmalarda elde edilen bulguları karşılaştırmalı olarak ortaya koyacak ve daha geniş çaplı sonuçlara ulaşılacak çalışmalar da yapılmalı ve bunlar ilgili kurumlar tarafından izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Arıcı, İ. (2007). Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 169-189.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eğitim-Bir-Sen (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Uyum Ajans.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Koç, A. (2009), Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi Sempozyumunda* sunulan bildiri, Değerler Eğitimi Merkezi, 23-24 Mayıs 2009.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2005). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri (Din kültürü ve ahlâk bilgisi)*. Ankara.
- Yeşilbaş, Z. (2006). *İlköğretim okullarında din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde öğretmen tutumlarının öğrenci ve ders üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İncelenen Araştırmalar

- Arpacı, M. (2004). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (İzmir ili örneğinde bir alan araştırması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asri, S. (2005). *Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin meslekî yeterlikleri (Göller Bölgesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, R., & Altaş, N. (2002). İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlilik ölçeği üzerine bir ön araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 109-122.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri*. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Oğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler (03.08.2009).

- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmen Özel Alan Yeterlilikleri* http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_din_kültürü_ve_ahlâk_bilgisi_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_15.pdf (03.08.2009).
- Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri (Erzurum örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri (İstanbul ili örneğinde bir alan araştırması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adequacy of Teachers of Religious Culture and Morals

Ahmet Koç*

Abstract- Teaching is a profession requiring expertise. Adequacy of the teaching profession, includes the knowledge, skills and attitudes essential for this profession to be carried out effectively and efficiently.

This study was aimed at determining the professional adequacy of teachers of religious culture and morals from the point of their own views. It is not possible to reveal all about the teachers' professional knowledge, skills and attitude performance within the limits of an article. So we examined the adequacy of teachers of religious culture and morals in a few studies. We reviewed the adequacy of teaching-learning process of the teachers of Religious Culture and Morals in another study, which we have pointed out in "Bibliography". In this article we dealt with the adequacy of teachers of Religious Culture and Morals in terms of their personal and professional values, professional development, getting to know students, student-teacher relations and school, family, community relations.

In order to collect data from this survey, a scale-based questionnaire, face-to-face negotiation and observation were conducted. To develop the scale-based survey, it was made use of similar scientific research about adequacy and performance of teachers done by General Directorate of Teacher Training and Education of the Turkish Ministry of National Education, which is shown in the "bibliography" of this article.

* Assoc. Prof. Dr., Rize University

Address for correspondence- Rize Üniversitesi İlahiyat Fakültesi 53100 Rize/Turkey.
E-mail: akoc60@hotmail.com

It was also studied if the adequacy of the teachers working in primary or secondary schools as religious culture and morals teachers differs in relation to their levels of adequacy, genders, teaching experience, places of work, branches and graduated faculties.

This research is based on a study on Religious Culture and Morals teachers working in primary or secondary schools in the 2008-2009 school year in Turkey. The subjects were 326 teachers of religious culture and morals who are working in 10 different cities (Giresun, Ordu, Samsun, Mersin, İstanbul, Kocaeli, Nevşehir, Kırşehir, Gümüşhane and Bayburt) in various regions of Turkey in primary and secondary education. 250 of them are in primary schools and 76 are in secondary schools.

In the analysis of the data, the factor analysis of the SPSS technique, T-test, Chi Square test, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test were used.

At the end of this survey it was discovered, despite the fact that the teachers were good in terms of individual personalities, such as love of profession, tolerance, patience, encouragement and trust, that they did not live up to expectations such as pursuit of professional innovations, being open to changing, self-development, out-of-school social relations and taking responsibility in activities. For example, a large number of the teachers have not reviewed the new instructional programs of Religious Culture and Morals course which they are responsible to implement and apply mostly. The percentage of the teachers who have reviewed these programs carefully is very low. Also most of the teachers have not understood sufficiently the philosophy, content, basic approaches to the new Religious Culture and Morals Instructional Programs, new methods and techniques, equipment and materials, effectiveness, measurement and evaluation techniques, communication techniques related to the programs. Therefore, in practice, some difficulties were experienced.

Keywords- Education, Religious education, Religious Culture and Morals, Adequacy of Teachers.