



The Qualities and Professional Competencies of the Teachers of Religious Culture and Ethics Course

Hacer Âşık Ev*

ABSTRACT: The world, which we live in, is rapidly changing and evolving over time parallel to the improvements in the industry, technology and globalization and in accordance with scientific research performed in many fields. With respect to these developments, countries' needs and the problems that citizens have to cope with changes as well. As a result, in order to raise the man power that is supposed to satisfy the requirements and that produces solutions to the faced problems, teachers also have to keep pace with the evolution of the earth and have to improve their qualifications. Religion, which is a supplementary and dynamic component of human life, contributes to individuals in the process of overcoming problems and generating solutions to these problems. It also helps an individual to realize his/her situation and role in the universe and The Teachers of Religious Culture and Ethics Course guide their students in this field while informing them about religion. The objective of this study is to determine which qualifications and competences The Teacher of Religious Culture and Ethics Course has to possess with respect to the changing needs and conditions of life.

Key Words: The Teacher of Religious Culture and Ethics Course, competence, qualification, education, instruction.

SUMMARY

Purpose: This study attempted to exhibit the qualities and competences of the teacher of religious culture and ethics course.

Method: In this study literature review and content analysis methods have been used.

Results: In this article professional qualities and competences of a religious culture and ethics course teacher, personal and professional values, professional progressing; learning and teaching process; monitoring and evaluating the learning and progressing performance ; relation to school, family and society; program and content data were determined within the frames of six main competences and the sub-competency fields of them. These competences in short are: To be able to have the students gain self-confidence in point of learning and succeeding by aiming to increase their gainings on their education-instruction of religion. For this aim; firstly to esteem each of the students and support teir learning and to strive on improving themselves by taking their physical, informatic, perceptional and sociocultural differences into consideration. To know the values and special features of the society and the time being lived in. By possessing national, international and ethic values, to constitute a model for students about practising them and at the same time to try helping them on improving positive attitudes. To be able to train the students to think and behave coherently to support them on improving their minds or abilities on their minds. At times to do self-critisizm and to analyse and evaluate the studies inside or outside with a critical approach. With the aim of providing the deficiencies and improving yourself to be always open to all new data and idea. To know the socail, informatic, lingual, emotional, cultural improvement level of the students in the classroom; the way of their learning, their strong and weak sides, teir interests and needs. Besides, to get information about the level of students' religious improvment and to take these into account. To be able to prepare the methods and activities, means, tools and metarials of the lesson, the measurment and evaluation technics with the help of the students by taking their presences into account so that you can realize the special and general purposes of the lesson in the easiest, shortest and productive way. To prepare a warm, confident, democratic teaching and learning atmosphere with the help of the students for the students to tell themselves easily within a self-confidence. To determine at what rate the educational purposes has realised beside the students' learning and improvement in the direction of the determined aims. Also, after the evaluation, to determine if the learning and teaching is effectual and to decide what changes has to be done if it is not effectual enough. With the aim of obtaining the development of the students and school, to be able to use all the enviromental possibilities effectively in the cooperation with the school management and families. Also, to try to make supplement to a happier society with the help of its duty. To know what the main values and principals and goals the Turkish National Educational System is based on are and to reflect them onto the educational activities.

Discussion and Conclusion: It would be irrational to expect a religious culture and ethics course teacher in the beginning of his/her career to have all the qualities and competences effectively obtained. The qualifications and competences are the benefits which will be acquired in time when they increased their professional experiments. The important thing in this matter is the teachers' personally comprehending the importance of these qualifications and competences in their professional lives. Besides, all institutional support like educational courses and seminars should be given to the teachers in order to help them in aquiring these qualifications and competences.

* Ph.D. hacerev@hotmail.com

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri

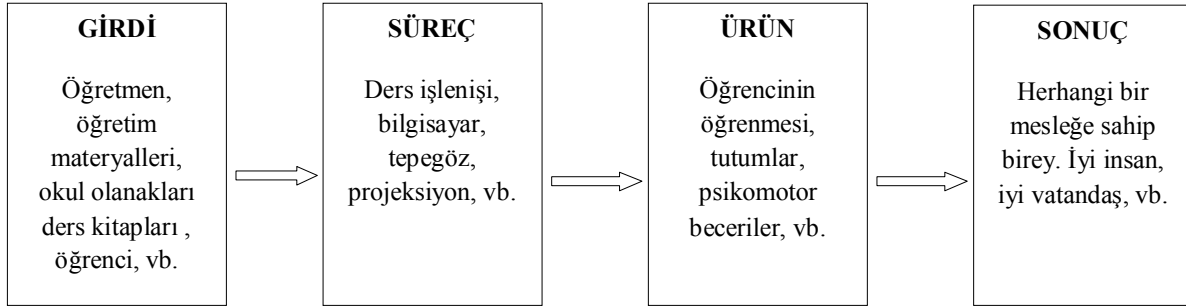
Hacer Âşık Ev*

ÖZ: İçinde yaşadığımız dünya hızla gelişen endüstri, teknoloji, çok çeşitli alanlarda yapılan bilimsel çalışmalar, globalleşme, vb. Nedenlerden dolayı sürekli değişip gelişmektedir. Buna paralel olarak bir ülkenin ihtiyaçları ve o ülke insanının baş etmek zorunda kaldığı problemler de günden güne farklılaşmaktadır. Bu nedenle söz konusu ihtiyaçları karşılayacak ve yüz yüze gelinen problemlere çözüm üretecek olan insan gücü ve bu insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlerin yeterlikleri de bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmalıdır. İnsan yaşamının tamamlayıcı ve dinamik bir parçası olan din, gerçekliğin ve bireyin evrendeki konumunun anlaşılmasında ve problemlerle baş etme ve çözüm üretmede bireye önemli katkı sağlar. DKAB öğretmeni de öğrencileri din hakkında bilgilendirirken onların bu alan ile ilgili tecrübelerine rehberlik eder ve yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, günün değişen ihtiyaç ve şartlarında DKAB öğretmenlerinin nitelik ve yeterliliklerinin neler olabileceğini, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” şablonundaki 6 ana yeterlilik ve bunlara bağlı alt yeterlilikler alanı içinde belirlenen nitelik ve yeterlikler çerçevesinde, ortaya koymaya çalışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmeni, yeterlilik, nitelik, eğitim, öğretim.

GİRİŞ

Öğrenilmiş bilgiler ile değil, fakat öğrenmeye olanak sağlayacak yetiler ile donanımlı olarak dünyaya gelen insanın yaşama katılması ve kendini gerçekleştirebilecek niteliklere sahip olması eğitim ile mümkün olur. Yetersizliklerinin uyandırılıp canlandırılması ve birer yeti haline getirilmesi için insan eğitime ihtiyaç duyar (Comenius, 1964). Eğitim yalnızca belirli bir eylemin adı olmayıp farklı etkinlikleri içermekte ve girdi, süreç, ürün ve sonuç olmak üzere dört önemli parçadan oluşmaktadır.



Girdi eğitim-öğretim yaşantılarının öğeleri olan öğretmen, ders kitapları, okul olanakları, diğer öğretim materyalleri gibi kaynaklardan ve öğrenciden oluşur. Süreç eğitim girdilerinin, ders işlenişi, küçük çalışma gurupları ve öğretim materyallerinin kullanımı gibi aktiviteler ile eğitim çıktısına dönüştürüldüğü zaman dilimidir. Ürün eğitim sürecinin öğrenci başarıları, tutum ve beceriler gibi doğrudan ve hemen gözlenebilen etkileri; sonuç ise eğitim sürecinin doğrudan ortaya çıkmayan ve hemen gözlenemeyen uzun vadede ortaya çıkan etkileridir. Bunlar eğitim çıktılarının daha geniş bir sosyal çevre ile etkileşiminden ortaya çıkarlar (Chapman, 2002).

Ürün ve sonuç aşamalarındaki kazanımlar eğitimin özel ve genel amaçlarını oluştururlar. Eğitimin genel amacı veya nihai kazanımı bazı temel bilgilerin yanı sıra, gerçekleri organize edebilmek için birtakım anlayış ilkelerini içeren bazı kavramsal şemalara da sahip olan “yetiştirilmiş birey”i üretebilmektir. Bu “yetiştirilmiş birey” bir

* Ph.D. hacerev@hotmail.com

yığın bilgi biriktirmekten daha çok nesnelere bakış yoluna sahiptir; “yetişmiş birey” kavramı bilgiden çok işlevselliği, belli şeyleri yapmak ve belli şekillerde davranmak için düşünce, tutumlar ve yetenekler gibi şeyleri içerir. Ayrıca “yetişmiş birey” geniş yelpazeli bilişsel perspektife de sahip olmalıdır, çünkü bilişsel görüş açısındaki eksiklikte kişi, yaptığına çok sınırlı anlayışına sahip olduğundan, yaptığı işin, hayatın ahenkli görüntüsü içindeki yerini, başka şeylerle bağlantısını göremez ve yaptığı şey başıboş bir bilimsel aktivite olur (Woods & Barrow, 1975: 14-20). “Yetişmiş birey” aynı zamanda farkındalık, almaya açıklık, denetimli ve seçilmiş dikkat; tepkide bulunma; örgütlenme; değer hükmü ve hayat felsefesi oluşturma gibi gelişmiş duyuşsal özelliklere de sahiptir.

Eğitimin nihai kazanımını oluşturan “yetişmiş birey” aynı zamanda kazanımları aracılığı ile bazı yönlerden de dönüşüp değişmektedir. Eğitim aracılığı ile başarılı olan dönüşüm, bireysel bilgi yığınlarındaki basit nicel değişiklikten daha fazlasını, dünyayı anlama yeteneğinde, bunun belirli yönlerindeki ve dünyada yapılan şeylerdeki değişikliği içerir. Özetle, yetişmiş birey dönüşmüş biridir, bu dönüşüm tamamıyla bilgi ve anlayış kavramları ile ilgilidir (Woods & Barrow, 1975), bir başka ifade ile “yetişmiş birey” eğitim sürecindeki kazanımları ve sahip olduğu kavramsal şemalar tarafından dönüştürülen bireydir. Görüldüğü gibi eğitim, bireyin hayatını iyi bir şekilde devam ettirmesine yardımcı olacak aktiviteleri içerirken insanı sürekli olarak özgürleştiren dönüşümü gerçekleştirmeyi de amaç edinir.

Dönüşüm, kendimizin, bakış açımızın, hayat felsefemizin ve ilişkilerimizin psiko-kültürel yapıları içinde, nasıl ve neden olduğunu, eleştirel bir şekilde farkına varma süreci ya da bir pratiğidir. Herhangi bir dışsal baskı söz konusu olmadan kendiliğinden yeni bir bakış açısına ve paradigmaya yönelme ve bunların dikte ettirdiği davranışları onaylama eğitimin ürün ve sonuç olarak geliştirmeyi amaçladığı bilinçliliğin ve iradenin bir sonucudur (Shipani, tarih yok: 13-19).

Makalenin başında verilen eğitim şemasına göre ifade edilecek olursa “yetişmiş ve dönüşmüş birey” eğitimin arzu edilen sonucunu oluşturmaktadır. Eğitimin bu sonucunun gerçekleşebilmesi ürünün başarısına; başarılı bir ürünün ortaya çıkabilmesi de girdinin donanımı ve becerisi ile sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesine bağlıdır. Bir başka ifade ile eğitim sisteminin parçalarını oluşturan girdi, süreç, ürün ve sonuç aşlında birbirinden bağımsız olarak işlemez, aksine birbirine sıkı bir şekilde bağlı ve sürekli olarak karşılıklı etkileşim içinde bulunurlar. Buna göre eğitimin nihai kazanımını, bir başka deyişle uzak amacını oluşturan “yetişmiş ve dönüşmüş birey”in üretilme sürecinde eğitim girdileri ve eğitim sürecindeki aktiviteler çok önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle “yetişmiş ve gelişmiş birey”in üretilmesi için eğitim girdilerinin her bir parçasının özellikleri, sorumlulukları veya rolleri iyi tanımlanmalı ve bu sorumlulukları tam olarak gerçekleştirebilecek ve günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir alt yapı ile donatılmaları sağlanmalıdır.

Eğitim girdilerinden biri de öğretmendir. Öğretmen, bu günü yaşanır kılacak şartları oluşturarak geleceğinin daha nitelikli olması için kendini sürekli geliştirmeye çalışan ve ülkeyi daha ileri noktalara taşıyacak olan bireylerin yetişmesinde rehber ve yardımcı olan, onları hayata hazırlayan ve onların önünü açan kişidir. Öğretmenin “yetişmiş ve dönüşmüş birey”in üretilmesinde, bu birey aracılığı ile toplumun gelişerek şekillenmesinde ve geleceğin oluşturulmasında önemli sorumlulukları vardır. Atatürk’ün istediği bugünün çocuklarını yetiştirme ve onları ülkeye, millete yararlı üyeler yapma görevini üstlenen öğretmenler bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden sorumludur (Küçükahmet, 2006: 151).

Ancak bir ülkenin ihtiyaçları statik değildir ve günden güne farklılaşmaktadır. Çünkü içinde yaşadığımız dünya sürekli değişmekte, hızla gelişen endüstri, teknoloji, çok çeşitli alanlarda yapılan bilimsel çalışmalar, globelleşme, vb. ve bunların sonuçları beraberinde farklı ihtiyaçları ve baş etmek zorunda kaldığımız farklı problemleri getirmektedir. Modern ve postmodern çağda yaşanan gelişim ve değişimler önceleri hiç akla gelmeyen ihtiyaçları ortaya çıkartırken, beraberinde birçok olumsuzlukları da günümüze taşımışlardır.

Söz konusu gelişme ve değişimlerin paralelinde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayacak ve yüz yüze gelinen problemlere çözüm üretecek olan insan gücünün ve bu insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlerin yeterlikleri de doğal olarak farklılaşmaktadır. Bu çalışmada “Günün değişen ihtiyaç ve şartları çerçevesinde belirlenen sorumlulukları yerine getirebilmesi için DKAB öğretmenin hangi niteliklere ve yeterliklere sahip olmaları gerekir?” sorusu irdelenmeye çalışılacaktır. “DKAB Öğretmenin Nitelikleri ve Mesleki Yeterlikleri” başlıklı bu araştırma giriş; öğretmen yeterlikleri; DKAB öğretmeninde bulunması gereken nitelikler-yeterlikler ve sonuç ve değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

AMAÇ

Resmi olarak 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından imzalanan ve yayımlanan Bologna Bildirisi ile Avrupa yüksek öğretiminde yeni bir süreç başlamıştır. “Bologna Süreci” adı verilen bu süreç 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Bu reform sürecinde üye ülkelerin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar ve çalışmalar sonucu çeşitli amaçlar belirlenmiş ve bunları gerçekleştirmek için çok sayıda çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yüksek öğretimde kaliteyi arttırmak için Türkiye’de de 1999 yılında öğretmen yetiştirmede yeterliliklerin belirlenmesine ilişkin bir çalışma başlatılmıştır. (<http://bologna.yok.gov.tr>) Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite temsilcilerinden oluşturulan komisyon tarafından başlatılan çalışmalar 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile sürdürülmüş ve projenin “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” kapsamında yapılan çalışmalar sonucu öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ana yeterlilik, alt yeterlilik ve performans göstergeleri şeklinde belirlenmiştir.

MEB’nin TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri belirleme çalışmaları kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yeterlikleri de Öğretimi Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme; Din Olgusu; İnanç; İbadet; Ahlak ve Değerler ve Mesleki Gelişimi Sağlama boyutlarıyla değerlendirilmiştir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008). Ayrıca konu ile birçok çalışma yapılmıştır. Bazıları makalenin sonundaki dipnotta verilen bu çalışmalar¹ ağırlıklı olarak öğretme sürecindeki yeterlilikler konusundakilere odaklanmış görünmektedir. Bu çalışmalar, daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımla ve sanki davranışçı öğretme ve öğrenme anlayışına sahip DKAB dersi öğretmenlerinin yeterliliklerini araştırdıkları ve bu konuda neler yapılması gerektiğini belirlemeye dönük çalışmalar oldukları izlenimi vermektedir. Bunun gerekçesi de, bu çalışmalarda söz konusu edilen ve öne çıkarılan yeterliklerin daha çok “öğretme” faaliyetinin ne kadar başarılılabildiğini ortaya koymaya çalışıyor gibi olmalarıdır (Ev, 2008). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri” başlıklı bu çalışma ise konuya diğer alanlardaki yeterlilikleri de dikkate alacak şekilde ve öğrenci merkezli yaklaşıma çalışmıştır.

Bu çalışmanın amacı, DKAB öğretmeninin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikleri, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” şablonundaki Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul Aile ve Toplum İlişkileri ve Program ve İçerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlik ve bunlara bağlı alt yeterlikler alanı içinde belirlenen nitelik ve yeterlikler çerçevesinde DKAB öğretmenlerinin nitelik ve yeterliklerinin neler olabileceğini ortaya koymaya çalışmaktır. Bu çalışmanın konunun ilgililerine ve ayrıca DKAB öğretmenliği programlarının geliştirilmesi çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma konu ile ilgili literatürün taranması ve içerik çözümlemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik çözümleme yöntemi, bir belgenin bakış açısı, felsefe, dil, anlatım vb. özelliklerinin derinliğine anlaşılabilirliği için belli ölçütlere göre taranması ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 1999).

SINIRLILIKLAR

“DKAB Öğretmenlerinin Nitelik ve Mesleki Yeterlilikleri” başlıklı bu çalışmada yukarıda sözü edilen MEB’in belirlediği altı ana yeterlik çerçevesinde DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve niteliklerinin neler olabileceği üzerinde durulmuş, yeni bir yeterlilik çalışması yapılmamıştır.

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Öncelikle “öğretmen”, “yeterlik” ve “nitelik” kavramlarının analiz edilmesi konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

a. Öğretmen

Öğretmenlik mesleğinin ilk örneklerinden biri olarak kabul edilebilecek olan “pedagog” İlk çağda Yunanistan’da çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgilenenlere verilen bir isim iken daha sonraki yıllarda “eğitimci” karşılığında kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde 1926 yılında “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”un 18. maddesi ile öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiş ve 1973 yılındaki 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da bir uzmanlık mesleği olduğu belirtilmiştir (Binbaşıoğlu, 1988: 168-169).

Sosyal değişme sürecinin yavaş ilerlediği, bilginin tamamlanmış olduğunun düşünüldüğü ve bilgiyi en çok hafızasında yerleştirenlerin öğretmen olarak kabul edildiği dönemlerde öğretmenin temel görevi, geleneği koruyup aktarma olarak kabul edilmiştir (Parladır, 1986: 131). Örneğin, İslam eğitimcilerinden kabul edilen İbn Sahnun’un (öl. 869) “Eğitim ve Öğretimin Esasları” adlı eserinde öğretmenin temel görevi İslam geleneğinin en önemli unsurlarından olan Kuran okumayı, yazı yazmayı ve abdest almak, namaz kılmak, dua etmek gibi temel ilmihal bilgilerini öğretmek (Bayraktar, 1996) olarak bildirilir. Kâbisî’nin (936-1011) “İslam’da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale” adlı eserinde de öğretmenin görevi çocukları terbiye etmek, abdest almak, namaz kılmak gibi ilmihal bilgileri ile Allah’ın emir ve yasaklarını öğretmek ve Kuran öğretmek şeklinde sıralanır (Kabisi, 1966).

Çağımızda geleneksel öğretmenin görev ve sorumlulukları öğrenci kazanımları doğrultusunda köklü bir değişikliğe uğramıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaç ve Temel İlkeleri doğrultusunda merak sahibi, yenilikçi ve ekip çalışması yapabilecek öğrencilerin (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008) yetişmesi için onlara kazandırılması hedeflenen üst düzey zihinsel beceriler doğal olarak öğretmenin niteliklerinin ve yeterliliklerinin de değişmesine yol açmıştır. Bu yeni anlayışa göre öğretmenin görevi, yalnızca eğitim-öğretim durumlarını düzenleyerek öğretimi gerçekleştirmek değil, aynı zamanda yönlendirdiği öğrenci yaşantıları ve gerektiği yerde yaptığı rehberlik ile öğrenme ve davranış değişikliğinin gerçekleşmesine de yardımcı olmaktır.

Bu anlayış eğitim fakülteleri ve ilköğretim programlarına da yansımış ve yenilenen ve güncellenen sözkonusu programların eğitim anlayışında yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yeni yaklaşımda bilgileri öğrencilere aktaran öğretmen modeli problem çözen, öğrenmeyi öğreten ve eğitim-öğretim sürecinde rehber olan öğretmen modeli ile yer değiştirmiştir (Yurdakul, 2005). AB ülkeleri öğretmen yetiştirme programları ile uyumlu hale gelen ve 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarında “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirme” hedefi yer alır (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2007: 64-65).

Yeni orta öğretim DKAB programında da “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” öğretmen modeli benimsenmiştir. Sözkonusu programda öğretmene rehberliğin yanısıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı gibi roller yüklenmiştir (MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2005).

b. Yeterlilik

Yeterlilik (ehliyet, competence, Faehigkeit) kavramı TDK sözlüğünde “gerçek ya da tüzel kişinin haklara sahip olma, haklarını kullanabilme, görev yapabilme, yüküm ve sorumluluk altına girebilme gücü” (Türk Dil Kurumu-Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü) olarak tanımlanırken; Öncül tarafından da “belli bir iş ve mesleğe karşı yatkınlık (doğuştan ya da sonradan kazanılmış bir küme özellik), görevini yerine getirme gücü” (Öncül, 2000: 192) olarak tanımlanmaktadır. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlilikleri kitabında ise yeterlilik “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” (MEB Öğretmen Yeterlilikleri Öğretmen Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri, 2008: VIII) olarak tanımlanır.

Birinci tanımdaki “...sahip olduğu haklarını kullanabilme ve görev yapabilme gücü”; ikinci tanımdaki “...görevini yerine getirme gücü” ve üçüncü tanımdaki “...görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma” ifadelerine ve MEB’nin yukarıda sözü edilen çalışmasında belirlediği öğretmen yeterlilikleri ve alt yeterliklerine bakıldığında yeterliğin daha çok süreç ile ilgili olduğu sonucu ortaya çıkar. Örneğin, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlilikleri kitabında öğretilen bulunması gereken yeterliklerden biri “mesleki değerler-mesleki gelişim”; bunun alt yeterliklerinden bazıları “öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme”; “mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama” ve “okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama”dır. Bir başka yeterlik

“öğretme ve öğrenme süreci”; alt yeterliklerinden bir kaçısı da “dersi planlama”, “materyal hazırlama”, “öğrenme ortamlarını düzenleme”dir. Bir diğer yeterlik “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”; bunun alt yeterliklerinden bazıları “ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme”, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama”, vb.dir.

Görüldüğü gibi öğretmenin kişisel gelişim yeterliği dışında diğer yeterlilikler ve alt yeterlilikler incelendiğinde yukarıda da ileri sürüldüğü gibi yeterliliklerin daha çok eğitim süreci ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Yeterlilik, süreçteki performans, etki ve kalitenin artırılması; problemin en iyi nasıl çözüleceği, performansın en iyi nasıl arttırılacağı ve bireyin sorumluluklarını tam olarak nasıl yerine getirebileceği ile ilgilidir. Yine yeterlilik, verimliliği, performansı en üst düzeye çıkartmaya çalışmayı hedefleyip süreci iyi yöneterek bir görevi en az çaba ve masrafla başarmak, yerine getirmektir. Eğer bir kişi aynı veya daha az girdi ile üretimi, verimliliği arttırabiliyorsa o yeterli demektir. Özetle bütün alanları da kapsayacak genel bir tanım yapılacak olursa, yeterliğin bir şeyi hata veya yanlışsız bir şekilde doğru yapmaya çalışıp görevi tam olarak ve uygun bir şekilde başarmak olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin yetiştirildiği kurumların programlarının belirlenen nitelik ve yeterlilikleri kazandırma konusunda ne kadar önemli olduğu da belirtilmelidir. Çünkü tek başına yeterliklerin belirlenmiş olması yeterli değildir, bakanlığın sunuşunda da belirtildiği gibi bunlar öğretmen yetiştiren kurumların programlarına yansıtılarak somutlaştırılmak durumundadır.

c. Öğretmen Yeterlilikleri

MEB'nın Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında 2002 yılında başlattığı çalışmalar Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır. “Öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılarak öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi” amacıyla başlatılan Öğretmen Eğitimi bileşeni ile ilgili çalışmaları Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. TEDP'nin Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamındaki çalışmalar sonucunda belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşur (TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2006: 1, 8-9). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ana ve alt yeterlilikleri şunlardır:

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme. Öz değerlendirme yapma. Kişisel gelişimi sağlama. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme.

2. Öğrenciyi Tanıma

Gelişim özelliklerini tanıma. İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma. Öğrenciye değer verme. Öğrenciye rehberlik etme.

3. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Dersi planlama. Materyal hazırlama. Öğrenme ortamlarını düzenleme. Ders dışı etkinlikler düzenleme. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme. Zaman yönetimi. Davranış yönetimi.

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme

Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişim ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme.

5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Çevreyi tanıma. Çevre olanaklarından yararlanma. Okulu kültür merkezi durumuna getirme. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık. Aile katılımı ve işbirliği sağlama.

6. Program ve İçerik Bilgisi

Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006).

Nitelik

Nitelik (keyfiyet, quality, Qualitaet), bir nesnenin yapısını belirleyen, bir şeyi şöyle ya da böyle yapan özellik veya varlık ya da olayların özünü, durumunu ve başkalarından ayırmasını belirleyen özelliklerin tümüdür (TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü). Bir başka tanıma göre, nitelik herhangi bir şeyin yetkinlik derecesi, özellikle katkısız olma yönünden yetkinliktir (Hançerlioğlu, 2005). Kendisiyle bir şeyin nasıl olduğu söylenen şeye nitelik diyen Aristoteles'e (Aristoteles, 1996) göre, niteliğin pratik olarak iki anlamı vardır. İlki insanın iki ayaklı bir hayvan olması gibi tözün ayırımıdır, insanın iki ayaklı bir hayvan olma niteliği onu dört ayaklı hayvanlardan ayırır. İkincisi ise, "sıcaklık, soğukluk, beyazlık, siyahlık, ağırlık ve hafiflik gibi değişikliklerinde cisimlerin de değiştikleri söylenen hareket içinde olan tözlerin her türlü özel halleri" anlamındadır (Aristoteles, 1996).

DKAB ÖĞRETMENİNDE BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER VE MESLEKİ YETERLİLİKLER

Bu çalışmada nitelik kavramı "bir nesnenin yapısını belirleyen veya kendisiyle bir şeyin nasıl olduğu söylenen şey" anlamında kullanılmaktadır. "DKAB öğretmeninde bulunması gereken nitelikler" dendiğinde, din eğitimi-öğretimi yapan kişiyi belirleyen özellikler veya bir DKAB öğretmenin nasıl olması gerektiğini belirleyen özellikler kastedilmektedir. Bu makalede DKAB öğretmenin nitelikleri ve mesleki yeterlilikleri yukarıda verilen "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" şablonuna oturtularak açıklanmaya çalışılacaktır.

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

İnsan yaşamının tamamlayıcı ve dinamik bir parçası olan din, gerçekliğin ve bireyin evrendeki konumunun anlaşılmasını sağlayarak bireysel ve toplumsal hayata katkıda bulunur (Batson, Schoenrade, Ventis, 1993). Öğrenciler DKAB dersinde farklı dinler ve farklı inançlar hakkında bilgilenerken gerçekliği, bireyin evrendeki konumunu ve farklı hayat felsefelerini anlamaya çalışırlar. Din öğretimini gerçekleştiren DKAB öğretmeni de öğrencilere hayatı anlamlandırma konusunda yardımcı olmaya çalışırken, ayrıca onların kendi yaşantıları yoluyla Aşkın Varlık ile aralarında gerçekleştirdikleri iletişimin rasyonel ilkelere dayandırılması ve bu ilişkinin onların hayatına olumlu bir şekilde yansması konusunda yardımcı olur ve rehberlik eder. Din eğitim-öğretimi alanında öğrencilere yardımcı ve rehber olan DKAB öğretmeni öğrencilerin bilişsel, duyuşsal yetileri ve yaşantıları hangi düzeyde olursa olsun, onların bu alan ile ilgili kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinerek, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 14).

DKAB öğretmenin bunu başarı ile gerçekleştirebilmesi için öncelikle öğrencilerinin her birine ayrı ayrı değer vermesi ve onların bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel farklılıklarını dikkate alarak öğrenmelerini destekleyip, gelişmeleri konusunda çaba göstermesi gerekir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 13). DKAB öğretmeni öğrencilere uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebilmek için, öğrencinin gelişim özelliklerini tanımasının yanında, içinde yaşadığı toplumun ve çağın değerleri ve özelliklerini de bilmelidir. Ancak, ulusal ve evrensel değerleri bilen ve benimseyen bir öğretmen çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini öğrencilerine öğretip onların bunları benimseyerek uygulamaya geçirip toplumsal ve uluslararası dostluk, barış, işbirliği ve demokrasiye katkı sağlamalarına rehberlik edebilir.

Gerek ulusal gerekse evrensel değerlere sahip olup onları hayata geçirme konusunda öğrencilere model olan DKAB öğretmeni dinin insanların edinmesini istediği, kişisel değerlerin taşıyıcılığını yapma bakımından da önemli bir rol modelliliği üstlenir. Örneğin, din eğitimi sürecinde kaynağın alıcıya iletilmesi konusunda ara zihin gibi bir işlevi yerine getiren DKAB öğretmeni kişiliği ve mesleki bilgi ve becerileri bakımından inanılabilirlik, güvenilirlik, saygınlık ve alanında uzmanlık gibi nitelikleri ile de hem öğrenciye model olur hem de öğrencinin değer gelişiminde etkin rol oynar. Model olma ve öğrencilerin değer gelişiminde etkin rol oynama görevi tarihte de günümüzde de toplumun öğretmenden beklentileri arasında yer alır. Değer odaklı eğitim anlayışı son yıllarda dünyada giderek beğeni kazanmakta ve yalnızca bir dersin programı ile sınırlandırılmadan bütün okul kültürü içinde değerlerin öğrenciye nasıl kazandırılacağı tartışma konusu yapılmaktadır (Kaymakcan, 2007).

Gerçek koşullarda 8. Sınıf öğrencilerinden 35'i ile yürütülen “*Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri*” başlıklı bir araştırmada öğrencilerden “şimdiye kadar karşılaştıkları en iyi öğretmeni düşünerek başarılı bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu” yazmaları istenir. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizinden öğrencilere göre iyi ve başarılı bir öğretmenin şu bireysel nitelik ve yeterliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkar:

“İyi ve başarılı bir öğretmen, öğrencilerine saygı ve sevgi duyan; dostça, arkadaşça davranan; sorunların çözümünde yardımcı olan; onları öğrenmeye heveslendiren; teşvik eden; güler yüzlü; sıcak, esprili, aynı zamanda sınıfta disiplini sağlayan; hevesli, aktif, öğrenciyi de aktif kılan; öğrenciler arasında ayrım yapmayan ve onlara başarısızlık duygusu yaşatmayan, gerek ders içinde, gerekse ders dışında eksiklerini tamamlamalarını sağlayan, pekiştiren; öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istedik davranışlar kazandıran biridir.” (Senemoğlu, 2010). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin belirttiği iyi ve başarılı öğretmenin nitelik ve yeterlikleri din eğitim-öğretimi gerçekleştiren DKAB öğretmeni için de geçerlidir. Nitekim DKAB öğretmenlerinin yeterliklerini algılama düzeyini araştıran bir çalışmada DKAB öğretmenleri hoşgörülü ve sabırlı olma; esprili ve sempatik olma; cesaretlendirici ve destekleyici olma; güvenilir olma gibi kişisel nitelikleri bakımından kendilerinin iyi olduklarını belirtmişlerdir (Koç, 2010).

Öğrencilerin, kendi yaşantıları ile bizzat katıldıkları eğitimsel etkinlikler aracılığıyla, sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olan DKAB öğretmeni kendisi içselleştirdiği istedik bireysel nitelikleri ile öğrencilerine model olurken, aynı zamanda “güzel ahlak” olarak da nitelendirilebilecek olan, pozitif tutumlar geliştirmeleri konusunda öğrencileri yönlendirmeye çalışır.

Burada vurgulanması gereken konu, DKAB öğretmenin öğrencilere güzel ahlak veya söz konusu pozitif tutumları kazandırma konusunda rehberlik ederken, “din öyle istiyor veya kendisinin ve toplumun bunları iyi bulduğu” gibi görüşlerle temellendirerek empoze etmemesidir. Aksine, öğrencinin özgürlüğünü zedelemeyen, öğrencilerin bu tutumları eleştirel düşünce süzgecinden geçirerek, sorgulayarak ve sınıf içinde tartışarak rasyonel temellere oturtuktan sonra edinmelerini sağlayacak uygun öğrenme yaşantıları hazırlamalı ve bu konuda onlara rehber olmalıdır. Öğrenci ancak bu şekilde edindiği tutumları içselleştirerek davranışa dönüştürebilir ve bu durumda bunlar uzun ömürlü olabilir. Öğrenci kendisine kazandırılmak istenen tutum ve davranışları tutarlı ve haklı gerekçelere dayandıramazsa, o an için bunları kazanmış gibi görünse bile, bu tutum ve davranışlar kalıcı olamaz. Sonuç olarak, DKAB öğretmeni, öğrencilerin tutarlı bir şekilde düşünebilme ve davranabilme alışkanlığı kazanabilmeleri için, dinî yükümlülüklerle sorumlu olmanın gereklerinden de olan akıllı veya akıl ile ilgili yetilerini geliştirebilmeleri konusunda onlara destek olmalıdır.

DKAB dersinin kazanımlarından biri de rasyonelliği geliştirmektir. Rasyonelitenin geliştirmekteki amaç ise, asla öğretmenin rasyonel bulduğu kendi düşünce ve yargılarını çocuklara empoze etmek değildir (Woods & Barrow, 1975). Öğrencilerde hür iradeyi geliştirebilmenin yolu onların özgür seçimler yapacak birer birey olarak yetişmelerine olanak sağlayacak olan uygun eğitim yaşantıları hazırlamaktır. Bunun için öğretmen öğrencisine araç olarak değil amaç olarak davranmalıdır, bu da karşılıkta saygı duymayı gerektirir. Başkalarına saygı duyma, onların da birer birey olarak eşit moral haklara sahip olduğunun tanınması anlamına gelir ki, bu onur, bağımsızca karar verme, değerlendirme ve eleştirme hakkı gibi diğer şeyleri de içerir (Cuypers, Haji, 2007). Aşılınmış bir düşünce sisteminin esasları telkin edilmiş kişi gerçekte hür iradeye sahip değildir. Bireyin hür iradeye sahip olabilmesi için hiç bir şekilde şekillendirilmemiş bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Cuypers, Haji, 2007: 101).

Öğrencilerin daha özgür iradeli, görüşlerini ve bilgilerini daha iyi iletebilen, dünyanın ve içindeki yaşadıkları toplumun sorunlarına karşı daha uyanık olan birey olarak yetişmeleri ancak özgür iradeli eğitimciler tarafından gerçekleştirilebilir (Walker, 1999). O halde DKAB öğretminde bulunması gereken bir başka kişisel nitelik özgür iradedir. “Yansıtma, hesaplama, hatırlama, öngörme, yargılama ve karar verme” süreçlerini kapsayan hür irade bir davranışa karar vermek, onu planlamak veya onun hakkında düşündürmektir (Woods & Barrow, 1975).

Erdem de etkili bir öğretilerde bulunması gereken kişisel nitelikleri, hoşgörülü ve sabırlı olma; açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma; sevecen, anlayışlı ve esprili olma; yüksek başarı beklentisine sahip olma ve cesaretlendirici ve destekleyici olma şeklinde sıralar (Erden, 1998).

İdeal bir DKAB öğretmenin yukarıda sayılan ve analiz edilen nitelikleri edinmeye çalışırken zaman zaman da öz eleştiri yapması gerekir. Bu öz eleştirisinde o, sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edip değerlendirebilmeli ve eksiklerini tamamlamak ve kendini geliştirmek amacıyla sürekli yeni bilgi ve fikirlere açık olmalıdır. DKAB öğretmeni eksiklerini giderme ve kendini geliştirme sürecinde kendisi ile ilgili benlik algısının yanısıra; öğrenci, öğrenci velisi ve diğer öğretmenler gibi başkalarının da kendisi ile ilgili görüş ve eleştirilerini dikkate almalıdır.

DKAB öğretmeni eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayış gibi üst bilişsel ve duyuşsal niteliklerini geliştirmeye çalışırken, mesleki bilgi ve becerilerini de geliştirmek amacıyla alanı ile ilgili çalışmaları ve gelişmeleri izlemeli ve alanına katkı sağlamaya çalışmalıdır. Fakat, onların, mesleki bilgi, beceri; özel alan ve genel kültür yönünden kendini geliştirme; mesleği ve alanı ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri izleme ve değişime açık olma gibi konularda yeterince yeterli olmadıkları görülmüştür. “Sözgelimi DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmı uygulamakla sorumlu oldukları ve en çok başvurmak durumunda oldukları yeni Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarını incelememiştir. Dolayısıyla yeni DKAB 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.” (Koç, 2010: 142).

Kendini mesleki açıdan geliştirmesi, eksiklerini gidermeye çalışması beklenen DKAB öğretmeni teknolojiyi de etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Bütün bunların yanısıra o, okulunun iyileştirilmesi ve gelişimine de katkı sağlamak amacıyla okulun sorunları ile ilgilenip bunların çözümünde etkin rol oynamalıdır. Ayrıca, öğretmen hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı öğrenmek ve bunlara uygun davranmak konusunda da duyarlı olmalıdır (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006).

2. Öğrenciyi Tanıma

Herhangi bir çalışmaya başlarken nasıl çalışılacak konu ile ilgili bir ön hazırlık niteliğinde alan araştırması yapılıyorsa öğretmen de ilk dersinden itibaren sınıfındaki öğrencilerinin sosyal, bilişsel, dil, duyuşsal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 21). DKAB öğretmeni, ayrıca bunlara ek olarak öğrencilerinin dini gelişmişlik düzeyi hakkında da bilgi edinmek ve bunları dikkate almak zorundadır. Dini gelişmişlik düzeyinden kastedilen öğrencinin dini hazırbulunuşluğu ve gelişim özellikleridir.

Çocuklukta daha çok alıcı bir hafıza olarak çalışan zihin, ergenlik döneminde düşünme ve araştırma yeteneği kazanınca, önceden öğrenilen dinî bilgiler, inançlar tekrar gözden geçirilip, eleştirilmeye başlanır. Genellikle dinî uyanmanın başlangıcı kabul edilen 13 yaş civarında edinilmiş bilgi, inanç ve davranışlar gözden geçirilip, değerlendirilmeye tabi tutulur ve sonuçta ya şuurlu olarak benimsenir ya da reddedilir (Parladır, 1996).

Gencin hayatında bir kırılma noktası olan bu kritik dönemde DKAB öğretmeni öncelikle erdemleri içselleştirip hayata geçirme konusunda iyi bir model olma özelliğini sürdürmelidir. Bu yolla öğrencinin etik, insani ve kültürel değerleri reddederek kültürel yabancılaşmasının önüne geçmesine ve bunları benimseyerek de dengeli ve sağlıklı bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini sürdürmesine yardımcı olmaya çalışır.

DKAB öğretmeni, dini inanç ve bilgilerin sorgulanarak yeniden gözden geçirildiği bu dönemde, ergenin sorduğu soruları da cevapsız bırakmamalı ve verdiği rasyonel, tutarlı, objektif, doyurucu açıklamalar ile öğrencinin dini doğru anlaması ve yorumlamasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, ergen tarafından eleştirel bir yaklaşımla tekrar gözden geçirilen dinî düşünce ve davranışlar tecrübe edilmeden kabul edilmek istenmediğinden, bunların yanlış bilgilerden ve batıl inançlardan ayıklanma konusundaki DKAB öğretmenin ergene yaptığı rehberlik hayati önem taşır.

Ergenlik döneminin en belirgin özelliklerinden biri de, fizyolojik motivlerin gelişmesi ile ortaya çıkan cinsel isteklerin ideal ahlak yaşantısı ile çatışması sonucu ergenlerin çoğunda değişik düzeylerde kaygı ve suçluluk duygusu yaşanmasıdır. Suçluluk ve günah duygusu ile pişmanlığa, Allah’a sığınmaya ve tövbeye yönelen, yalnızlık tecrübesi yaşayan genç kendi öz benliğini tanıma fırsatı bulur. Suçluluk ve günah duygusunun ileri boyutlara ulaştığı durumlarda ise toplumda kendine yer edinme umudunu yitirerek ya öz benlik oluşturma çabasından vazgeçip çevresinden uzaklaşır ve içine kapanarak hiçbir şey yapmama yolunu seçer ya da zevklerinin peşinden koşarak umursamaz bir yaşam felsefesi geliştirir (Tan, 1968; Yörükoğlu, 1982; Parladır,

1996). Bu dönemde ergenin suçluluk duygusunu ileri boyutlara ulaştırıp içine kapanarak kendini toplumdan soyutlamasının veya bütün değerlerin içini boşaltarak vurduğunu duymaz olması ve kötü alışkanlıklar edinmesinin engellenmesi için yine DKAB öğretmeninin hayati önem taşıyan rehberliğine ihtiyaç vardır. Bu noktada DKAB öğretmeninin dinin Allah-insan; Yaratan-yaratılan ilişkisi boyutuna dikkat çekip, bu ilişki ve sevginin kardeşlik, yardımlaşma, sevgi, hoşgörüyü yansıyarak dalga dalga yayılıp toplumsal ve evrensel barışa katkıda bulunmasının yolunu açabilmesi ve bunu örneklerle açıklamasında yarar vardır. Yardıma muhtaç olanlara el uzatmanın, başta kendinin olmak üzere bütün canlıların hayatını yaşanılır kılmamanın Allah'a yakınlaşma ve O'nun hoşnutluğunu kazanarak O'nunla bütünleşme anlamına geldiğini farkederek ergen, bu deruni ilişkisini, içe kapanma ve serkeşleşmenin değil, topluma açılarak sorumluluk sahibi bir birey olmanın başlangıç noktası- bir kapısı olarak kullanabilecektir.

DKAB öğretmeninin ergene yapacağı bir başka hayati önemi olan rehberlik kuşak çatışmasının engellenmesi konusunda olmalıdır. Çünkü ergenlik döneminin ayırt edici özelliklerinden bir diğeri de, farklı olma, eski olarak değerlendirilen ana-babaya, büyüklere benzememe (eskinin bir parçası olmama) motivasyonu ile yeni arayışlara yönelme ve katı akılcılık, kendini en üst tutma gibi eğilimlerin de etkisi ile ailenin ve toplumun sahip olduğu değerleri reddederek kuşak çatışması yaşamasıdır. DKAB öğretmeninin bu noktadaki yardımı ise büyüklere saygı, hoşgörü gibi dini ve ahlaki değerlerin öğrenci tarafından kazanımına ve onun empati geliştirmesine yardımcı olarak bir toplum çözülmesinin önüne geçme şeklinde olabilir.

Görüldüğü gibi, çaresizlikler, güçlükler ile kendini kuşatılmış hissederek anlam arayışı içinde olan ergene ahlakî gelişim aşamasının bu döneminde DKAB öğretmeni tarafından doğru ve bilinçli bir şekilde rehberlik edilebilirse ve varoluşla ilgili soruları aydınlığa kavuşturulabilirse yaşadığı şüphe, kararsızlık, yalnızlaşma, baş kaldırı ve inkar gencin ruhunda tahribat yapmadan ortadan kaldırılabilir. Ayrıca gence eleştirel düşünce süzgecinden geçmiş, rasyonel, objektif, dengeli ve sağlıklı ahlakî düşünce ve yaşantı kazandırılarak onun daha mutlu, yaratıcı, sorumluluklarını yerine getiren bir birey olmasına ve sosyalleşme sürecine de katkıda bulunulabilir.

Ergenlik döneminin bütün etkileriyle en canlı yaşandığı ilköğretim ve orta öğretimde öğrencinin sosyo-kültürel, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim düzeylerinin bilinmesi bu kadar önemli olmasına rağmen, DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun zaman zaman öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamamaktan dolayı sorun yaşadıkları kendileri tarafından ifade edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle sorun yaşamalarının temelinde onların sözkonusu özelliklerinin yeterince iyi bilinmemesinin yanında, öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması da bulunmaktadır. DKAB öğretmenleri kendileri ile yüzyüze yapılan görüşmelerde öğrencilerle etkili iletişim kuramadıklarını da dile getirmişler ve büyük bir çoğunluğu (%32'si bazen, %42'si çoğunlukla, %16'sı her zaman) kendilerine uygulanan ankette öğrencilerin yanlış davranışlarına hemen tepki verdiklerini belirtmişlerdir (Koç, 2010). Oysa öğrencilerin sağlıklı kişilik geliştirebilmeleri için bu dönemde daha fazla hoşgörü ve anlayışa ihtiyaçları vardır.

3. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Yenilenen ve güncellenen ilköğretim programlarındaki benimsenen yeni yaklaşıma göre, öğrenciler doldurulmayı bekleyen boş kovalar değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır (Yurdakul, 2005). Öğretmen ve konu merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçilen bu yeni yaklaşımda öğretmenden beklenenler de farklılaşmış ve öğrencilere bilgi aktaran öğretmen modeli problem çözen, öğrenmeyi öğreten, eğitim-öğretim sürecinde rehber olan, yönlendiren ve öğretme-öğrenme ortamları düzenleyen öğretmen modeli ile yer değiştirmiştir.

Buna göre öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenden beklenen öğrenci merkezli bir yaklaşımla eğitim-öğretim etkinliklerini, öğrencilerin de sürece etkin katılımını sağlayarak, planlaması, uygulaması ve yönetmesidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 25). DKAB öğretmeni de dersinin özel amaçları ve genel amaçlarını en kolay, kısa ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini, öğrencilerin hazırlanmışlıklarını da dikkate alarak, öğrencilerle birlikte hazırlayabilmelidir.

Öğretmen, ne kadar çok kendisi ile öğrencileri arasında görüş birliğini sağlayarak öğretme ve öğrenme sürecini planlayıp uygulayabilirse, öğrencilerinin öz güven kazanarak kendi belirlenimlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine o kadar çok yardımcı olabilir. Hür iradeli öğrenme yalnızca katılımcılar arasında görüş birliği

olursa gerçekleşir. Eğitimin özgür gücü beraber öğrenen insanların görüş birliğinden kaynaklanır (Walker, 1999).

Böyle bir topluluğun yaratılması için öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanıması, birbirlerinin doğru kişiliklerini keşfetmeleri ve birbirlerini desteklemeleri gerekir. Bu da öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamda mümkün olabilir. Bu nedenle karşılıklı sevgi, hoşgörü, anlayış ve kollektif işbirliğine dayalı, psikolojik ve fiziksel boyutları ile etkin bir eğitim-öğretime olanak tanıyan sınıf ortamlarını oluşturmak DKAB öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecindeki sorumlulukları arasında yer almalıdır.

Böyle bir ortamda gönüllü ve kalıcı bir eğitim-öğretimin gerçekleşebilmesi de etkili bir sınıf yönetimi ile mümkün olabilir. Etkili sınıf yönetimi için DKAB öğretmeni, ilgili bilim insanlarının geliştirdiği ilkeler doğrultusunda öğrencilere dostça davranır, ancak laubali olmaz. Öğretmen öğrenciler ile beraber belirlenen kuralların gerekçelerini açıklarken, bunların uygulanmasında da kararlı davranır. Sınıfta olup bitenden haberdar olduğunu gösterir ve önceden belirlediği kontrol tekniklerini kullanır. Aynı anda birden çok durumla başedebilir. Öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirerek canlılığı ve öğrenci uyanıklılığını devam ettirir. Sınıfta aşağılama ve cezaya dayalı yıkıcı bir disiplin değil rasyonel ve tutarlı eleştirilere dayalı yapıcı bir disiplin uygular (Ün Açıkgöz, 1998). Çünkü, kurallar tarafından kontrol edilen, cezaya dayalı yıkıcı bir disiplinin uygulandığı ve öğretmen otoritesinin bütün ağırlığı ile hissedildiği ortamlar anti-demokratik, anti-eğitimsel özellik içerir (Godon, 2004).

Kendi yeterliklerini algılama düzeyini araştıran çalışma sonunda DKAB öğretmenlerinin önemli bir kısmının geleneksel disiplin anlayışının etkisinde olduğu ortaya çıkmıştır (Koç, 2010). İbn Haldun geleneksel disiplin anlayışının baskın olduğu ortamlarda baskı altında tutulan öğrencilerin ruhî yeteneklerinin gelişmesi ve genişlemesinin engelleneceği, girişim ve hamle güçleri ve heveslerinin yok olacağı böylece tembelleğe sürükleneceklerine dikkat çeker. O, sayılan bu olumsuz özellikleri huy haline getiren tembelleşen nefsin faziletleri ve iyi huyları kazanma halinden uzaklaşarak yeteneklerini en üst noktasına kadar gerçekleştiremeyeceğine ve gerileyeceğine de vurgu yapar (Âşık Ev, 2007).

Görüldüğü gibi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor güçlerinin gelişimi ve etkin bir öğrenme ancak demokratik bir öğretim ve öğrenme ortamında gerçekleşebilir. DKAB öğretmenin bu konu ile ilgili sorumluluğu öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırmak ve öğrencilerin birbirleri ve kendisi ile aralarında dinamik bir etkileşimi sağlamak için uygun diyalog ve tartışma ortamları oluşturmaktır. Buradaki tartışmadan kastedilen kavga değil, bir konu hakkında görüş alışverişi ve o konunun etrafıca görüşüldüğü yoğun bir karşılıklı konuşmadır. Zernucî karşılıklı tartışmanın amacının doğru olan fikri ortaya çıkarmak olduğunu ifade eder; bu da ancak olgun düşünmek, ağırbaşlılık ve başkalarının da düşüncelerinin doğru olabileceğini kabul edebilecek bir insafla olur. Öfke ve duygusal hareket ederek doğru fikirler ortaya çıkmaz (Tütüncü, 1991).

İşbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi öğretim modellerinin de vazgeçilmez yöntem ve tekniklerinden olan diyalog ve tartışma Gadamer'e göre, bireyi çıkarılıktan duyarlılığa, baskıcılık ve bencillikten daha nazik bir yapıya sahip olmaya yönlendirir. Diyalog ve tartışma öğrenciler ve öğretmenin birbirleriyle iletişimine yardımcı olan bir deneyimdir, eğer katılımcılar bu deneyimi başaramazlarsa sınıf içindeki farklı görüşleri uzlaştırmada başarısız olurlar (Godon, 2004).

DKAB öğretmeni dersi diyalog ve tartışma yöntemleriyle işlemenin düz anlatımdan daha etkili olduğunun ve öğrencileri daha canlı ve daha neşeli yaptığının bilincinde olmalıdır. İbn Haldun'a göre, bir konu veya davranışın iyice öğrenilmesinde (meleke haline gelmesinde) diyalog ve tartışma en kolay bir yoldur, ilmi bir kuyuya, tartışmayı da onun kovasına benzeten İbn Haldun, bu yöntem ile ilmi konuların, kova ile suyun kuyudan çekip çıkartılması gibi, zihne yaklaştırılıp daha anlaşılabilir bir hale getirildiğini ileri sürer. O, diyalog ve tartışma yönteminin kullanılmadığı veya az yer verildiği eğitim-öğretim ortamlarında yetişenlerin ömürlerini ilimle geçirdikleri halde bir konuda rahatça konuşamadıklarını ileri sürerken, bu yöntemin eksikliğinin aynı zamanda meleke kazanmayı güçleştirdiğini de vurgular (Âşık Ev, 2007).

Diyalog ve tartışmanın yanında öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilerin de görüşlerine başvurarak çeşitlendiren DKAB öğretmeni, öğretim materyallerinin içeriğinin sunumunu kolaylaştırdığını unutmamalıdır. Bu nedenle o, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanarak öğrencileri ile birlikte öğretim materyalleri hazırlamalı ve bu sürece öğrencileri katmanın onların yaratıcılık ve estetik

anlayışlarını geliştirdiğinin bilincinde olmalıdır (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 26).

Bütün bunlara ek olarak, DKAB öğretmenin öğrencilerin öğretme ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek ve kalıcı hale getirmek amacı ile uygulayacağı bir başka etkinlik de ders dışı etkinliklerdir. Öğretmen, ders dışı etkinlikleri derste öğrenilenlerin uygulamaya dökülmesi ve öğrenmenin kalıcığ açısından bir fırsata dönüştürürken, eğitimin okul dışına da taşınarak sürekliliğine, okul-çevre bütünlüğüne ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunabilir.

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Değerlendirme eğitimde bir kalite kontrol sistemi olarak nitelendirilebilir. Bu sistem ile öğretmen ve öğrenciler belirlenen eğitim kazanımları doğrultusunda öğrenme ve gelişimlerinin yanısıra, eğitim kazanımlarının hangi oranda gerçekleştirilebildiğini saptarlar. Ayrıca, yine bu sistem ile öğretme ve öğrenmenin etkili olup olmadığı, etkili olmaması halinde ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği de belirlenir (Ertürk, 1972).

DKAB öğretmeni geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanında öğrenci ve süreç merkezli yeni ölçme-değerlendirme anlayışını da benimseyerek öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli bir şekilde izlemeli, belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006). Ancak bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini kavrama ve kullanma konusunda uyum güçlüğü çektikleri, sürece yönelik ölçme araçlarını yeterince kullanmadıkları ve bu konuda kendilerini “orta” düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir (Koç, 2010). Bir başka araştırmada da DKAB öğretmenlerinin %43,7 gibi önemli bir çoğunluğu öğrenci başarısını yalnızca kendilerinin değerlendirdiklerini ifade ederek hala geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaya devam ettiklerini göstermişlerdir (Kaymakcan, 2009).

Oysa benimsenen yeni eğitim anlayışında öğretmen tarafından yapılan ölçme-değerlendirmenin yanısıra öğrencinin kendini ve birbirlerini değerlendirmesi ve ürünün yanında da sürecin değerlendirilmesi önem kazanmıştır (Kaymakcan, 2009). Dolayısıyla DKAB öğretmenleri de sözlü, kısa cevaplı, yazılı sınavlar; doğru-yanlış ve çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yanında işbirlikli öğrenme, karşılıklı öğretim, yaratıcılık yoluyla öğrenme, tartışma, örnek olay inceleme, rol yapma, öğrenci ürün dosyası, öz ve akran değerlendirmesi gibi yeni ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilmelidir.

Böylece DKAB öğretmenleri öğrencilerin ve kendilerinin yeterlikleri ve yetersizliklerinin yanı sıra öğretim etkinliklerini de objektif olarak ölçebilirler. Öğretmenin öğrencileri ve öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirme sonuçları öğrencilerin öğrenme eksiklerini saptama ve başarı düzeylerine göre sınıflandırma; öğretim etkinliklerinin değerlendirilme sonuçları ise, öğretim aksaklıklarını saptayarak bunları düzeltici önlemler alma (Fidan, Erden, tarih yok) konusunda DKAB öğretmenini ve öğrencileri yönlendirir. Bu sonuçlar aynı zamanda öğretmenin kendi yeterlikleri ve eksikleri konusunda da onu bilgilendirir.

Ölçme ve değerlendirme sonucunda öğretmen öğrencilere geri bildirimde bulunur ve onların güçsüz yönlerini güçlendirme konusunda onarıcı çalışmalar yapar. Öğretmene kendinin, öğrencilerinin ve eğitimin yetersizliklerini onarma olanağı sağlayan bu süreçte (Ertürk, 1972) önemli olan ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğretmen tarafından değil, öğrencilerle birlikte yapılması ve yalnızca sonucun değil sürecin de ölçülüp değerlendirilmesidir. Ayrıca öğrencinin geri bildirim mesajını gecikmeden almasına ve başarısızlık ve eksiklerin bir felaket olarak değil de gelişimin sağlanması için güçlendirilmesi gereken noktalar olarak görülmesine dikkat edilmesi gerekir. Çünkü güçsüz yönler farkedilip ortaya çıkartılmadan onları giderici, güçlendirici çalışmalar yapılamaz. Bu nedenle DKAB öğretmeni başarılı öğrencileri onore ederken başarı düzeyleri düşük olanları ise güçlerini geliştirme konusunda yüreklendirmeli, hatalardan ders alabilmeyi göstermeli ve onları motive etmelidir.

Yalnızca öğrenciler değil öğretmenler de hata yapabilir, başarısız olabilir. İnsanların hatalarından ve başarısızlıklarından öğrenmesi önemli bir yoldur. Önemli olan, öğrenciler ve öğretmenler hata yaptıklarında birbirleri tarafından bir öğrenme arkadaşı olarak desteklenerek bu hatalardan ve başarısızlıklardan hep beraber yeni şeyler öğrenmeleridir.

5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Bir eğitim kurumu olan okul yetiştirdiği öğrencilerin yanısıra yaptığı eğitsel etkinlikler ile toplumu da şekillendirir. Okulun bu toplumsal işlevine paralel olarak eğitim kurumunun bir elemanı olan öğretmen de okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtılabilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 38). O, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinliklerin planlanmasına, uygulanmasına yönelik çalışmaları ile toplumun gelişmesine katkıda bulunabilir.

DKAB öğretmeni öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak amacı ile okul yönetimi ve aileler ile işbirliği yaparak her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006). Çevrenin ve ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinliklere de katılması beklenen DKAB öğretmeni, daha yaşanılır ve daha mutlu bir toplumun oluşmasına sahip olduğu formasyonu ile katkı sağlamaya çalışmalıdır. Ancak bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin tamamına yakını kendilerinin öğrencileri kadar çevreleri için de örnek ve model bir kişilik ve kimlik sahibi olduklarının farkında olmalarına rağmen, aileleri ve toplumu eğitime sürecine katılma sorumluluklarını yerine getirmede yeterince duyarlı davranmadıklarını ifade etmişlerdir (Koç, 2010). Oysa ideal olan DKAB öğretmenin okulun bir kültür merkezi haline gelmesine katkı sağlarken; aileler ve çevre ile mesleki sınırlar içerisinde gerçekleştirdiği tarafsız ilişkiler aracılığı ile de öğrencilerin ve toplumun gelişmesine ve toplumsal dayanışma ve barışın yerleşmesine rehberlik edebilmesidir.

6. Program ve İçerik Bilgisi

Belirlenmeye çalışılan DKAB öğretmenin nitelikleri ve yeterliklerinin Türk Milli Eğitim amaçlarının bir açılımı gibi olduğu görülür. Bu nedenle DKAB öğretmeni Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtılabilmelidir. Ayrıca o, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriği ile ilgili tutarlı bilgi ve anlayışı öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini de güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 41-42). Bir öğretim programı öğrencilerin kişiliğini ve potansiyellerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğinden (Iheoma, 1977) DKAB öğretmeni de öğrencilerin gelişimine katkı, onların ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından dersinin programında ele alınan konuları değerlendirebilmeli, yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programın geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir (TEDP Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 41-43).

Ancak DKAB öğretmenlerinin yalnızca %38'i öğretim programlarını baştan sona incelediklerini belirtirken, diğerleri ya hiç görmediklerini ya da şöyle bir göz attıklarını ifade etmişlerdir. Yine kendileri ile gerçekleştirilen yüzyüze görüşmelerden yeni programların felsefesi ve yaklaşımının DKAB öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılmadığı ve uygulamada bir takım güçlükler yaşandığı anlaşılmıştır (Koç, 2010). Bu bulguyu destekleyen bir başka bulgu da, "*Mevcut DKAB programı sizce hangi yaklaşımı temel almıştır?*" sorusuna DKAB öğretmenlerinin sadece %37,4'ü doğru olan "yapılandırmacı" seçeneğini işaretlemeleridir. Bu sonuç DKAB öğretmenlerin çoğunluğunun programın getirdiği yeni anlayışın ismini bile çoğunlukla doğru bilmediklerini göstermektedir (Kaymakcan, 2009: 67).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Temel Eğitime Destek Projesi'nin Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamındaki çalışmalar sonucunda belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri baz alınarak ortaya konmaya çalışılan DKAB öğretmenin nitelikleri şu şekilde sıralanabilir: Rasyonel, objektif, demokratik, özgüveni tam ve özgür iradeli. İnanılır, güvenilir, saygın. Sevgi, hoşgörü, anlayış vb. güzel ahlak sahibi. Ulusal ve evrensel değerleri bilme ve benimseme. Dengeli ve sağlıklı ahlakî düşünce ve yaşantının yanında estetik anlayış sahibi olma. Öz eleştiri yapabilme; zaman zaman kendini bireysel ve mesleki açıdan eleştirel bir yaklaşımla analiz edip değerlendirerek, eksiklerini tamamlamak ve kendini geliştirmek amacıyla sürekli yeni bilgi ve ve fikirlere açık olma. Yaratıcı, mutlu. Sosyal, kendisi ve çevresiyle barışık.

Yine Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri çerçevesinde ortaya konmaya çalışılan, daha çok eğitim süreci ile ilgili olan, DKAB öğretmenin mesleki yeterlilikleri de şunlardır: Öğrencilerinin sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeylerini; öğrenme biçimlerini; güçlü ve zayıf yönlerini; ilgi ve gereksinimlerini bilmek. Aynı zamanda onların dini gelişmişlik düzeyi hakkında da bilgi edinmek ve bunları dikkate almak.

Öğrencilerinin her birine ayrı ayrı değer vermek. Onlara özgüven kazandırabilmek. Öğrencilerin bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel farklılıklarını dikkate alarak öğrenmelerini desteklemek ve gelişmeleri konusunda çaba göstermek. Öğrencilerin din eğitim-öğretimi ile ilgili kazanımlarını sürekli arttırmayı amaç edinmek. Öğrencilerin pozitif tutumlar geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda onlara model olmak.

Ergenlik döneminin sorunları ile başetmeye çalışan öğrencilerine doğru ve bilinçli bir şekilde rehberlik etmek ve varoluşla ilgili sorularını aydınlığa kavuşturmaya çalışmak. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünce süzgecinden geçmiş, rasyonel, objektif, dengeli ve sağlıklı ahlakî düşünce ve yaşantı kazanmalarına yardımcı olarak, onların daha mutlu, yaratıcı, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmalarına ve sosyalleşmelerine katkıda bulunmak.

Aklı veya akıl ile ilgili yetilerini geliştirebilmeleri konusunda öğrencilere destek olarak, onları tutarlı bir şekilde düşünebilmeye ve davranabilmeye alıştırmak. Öğrencilerin daha özgür iradeli, görüşlerini ve bilgilerini daha iyi iletebilen, dünyanın ve içindeki yaşadıkları toplumun sorunlarına karşı daha uyanık olan birey olarak yetişmeleri konusunda onlara rehberlik etmek. Bunları gerçekleştirebilecek uygun öğrenme yaşantıları hazırlamak.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor güçlerinin gelişimi için psikolojik ve fiziksel boyutları ile etkin ve demokratik bir eğitim-öğretime olanak tanıyan sınıf ortamları oluşturmak. Dersinin özel amaçları ve genel amaçlarını en kolay, kısa ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik yöntemleri, etkinlikleri, ölçme-değerlendirme tekniklerini, öğrencilerin hazırbulunuşluluklarını da dikkate alarak, onlarla birlikte hazırlayabilmek. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanarak ders araç-gereç ve öğretim materyallerini öğrencilerle birlikte hazırlamak ve öğrencilerini bu sürece katmanın onların yaratıcılık ve estetik anlayışlarını geliştirdiğinin bilincinde olmak.

Öğrencilerin belirlenen eğitim amaçları doğrultusunda öğrenmeleri ve gelişimlerini ve eğitim amaçlarının hangi oranda gerçekleştirilebildiğini saptamak amacı ile objektif olarak ölçme ve değerlendirme yapmak. Öğrencilere geri bildirim gecikmeden vermek. Başarılı öğrencileri onore ederken başarı düzeyleri düşük olanları güçlerini geliştirme konusunda yüreklendirmek ve onları etkin öğrenmeye ve başarıya motive etmek.

DKAB dersi programında yer alan konuları değerlendirebilmek, yapılan değişiklikleri izleyebilmek, programın geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirmek ve bu konularda kendini sorumlu hissetmek.

Okulun toplumsal işlevini de yerine getirebilmesi amacıyla öğrencilerin ve çevrenin katılımını sağlayarak ders dışı etkinliklerde bulunmak. Çevrenin ve ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya çalışarak daha yaşanılır ve daha mutlu bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaya çalışmak.

Sonuç olarak, DKAB öğretmeninde bulunması gerektiğini ileri sürdüğümüz bu nitelik ve mesleki yeterliliklerin tümüne mesleğine yeni başlamış bir öğretmenin etkin olarak sahip olması elbette düşünülemez. Bunlar zaman içinde ve meslek deneyimi arttıkça edinilebilecek kazanımlardır. Nitekim çalışmada yer verilen uygulamalı araştırma sonuçları da DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunda bir çok eksikleri olduğunu ortaya koymuştur. Önemli olan DKAB öğretmenin bireysel olarak bu nitelik ve yeterliliklerin önemini kavrayıp, bunlara sahip olmak için kendini sürekli geliştirmeye çalışması ve her bir nitelik ve yeterliği hayata geçirdiğinde kişisel ve mesleki açıdan bir derece daha etkin olduğunun bilincinde olmasıdır. Yine önemli olan bir diğer konu, DKAB öğretmenlerine söz konusu nitelik ve yeterliklerin kazanımı ve eksikliklerinin giderilmesi konusunda hizmetiçi eğitim kursları ve seminerler gibi kurumsal desteğin de sağlanması gerektiğidir.

KAYNAKÇA

- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. (Çev. Ahmet Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Âşık Ev, H. (2007). *İbn Haldun'un Eğitim Görüşü*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi SBE. Doktora Tezi.
- Batson, C. D., Schoenrade, P., Ventis, W. L. (1993). *Religion and The Individual A Social-Psychological Perspective*. New York: Oxford University Pres.
- Bayraktar, F. (1996). *İbn Sahnun Adâbu'l-Muallimîn Eğitim ve Öğretimin Esasları*. İnceleme ve Çeviri. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime Giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Chapman, D. (2002). Management and Efficiency in Educations. *Education in Developing Asia*. Volume 2. Asian Development Bank Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong.
- Comenius, Y. A. (1964). *Büyük Didaktika*. (Çev., Hasip A. Aytuna). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cuypers, S. E., Haji, I. (2007). Authentic Education and Moral Responsibility. *Journal of Applied Philosophy*. Volume 24. Issue 1. February. 78-94.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Ev, H. (2008). Türk Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Yeterlikleri.Yayınlanmamış Bildiri. *Seküler Toplumlarda ve Laik Devletlerde Din Dersi Sempozyumu*. Goethe Institut-İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Fidan, N., Erden, M. (Tarih ve yer ismi yok). *Eğitim Bilimine Giriş*. Repa Eğitim Yayınları.
- Godon, R. (2004). Understanding, Personal Identity and Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 38, No. 4.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*. 4. Basım, C. 4, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- <http://bologna.yok.gov.tr>
- Iheoma, E. O. (1977). *The Philosophy of Religious Education*. Enugu Nigeria: Fourth Dimension Publishing.
- İbn Sahnun, (2006). *Eğitim ve Öğretimin Esasları Adâbu'l-Muallimîn*. (İnceleme ve Çeviri M. Faruk Bayraktar). İstanbul: Marmara İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Kabisi, (1966). *İslam'da Öğretmen ve Öğrenci Meselelerine Dair Geniş Risale*. (Çevirenler: Süleyman Ateş, Hıfzırahman R. Öymen). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 9. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. (2007). *Yeni Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme Ve Değerlendirme Raporu*. ERG Raporları. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersleri*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Koç, A. (2010). Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. C. VIII. Sayı 19. 107-149.
- Küçükahmet, L. (Ed.), Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Ankay, A., Korkmaz, A., Öksüzöğlü, A. F., Topses, G., Şirin, H. (2006): *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. Basım, İstanbul: Nobel.
- MEB. Devlet Kitapları. *Öğretmen Yeterlikleri Öğretmen Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. (2008). 1. Baskı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Online]: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi_29.09.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Parladır, P. (1986). Öğretmenliğin Dünü Bugünü. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı III. 121-134.
- Parladır, S. (1996). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. İzmir.
- Schipani, D. S. (tarih yok). *Religious Education Encounters Liberation Theology*. Birmingham, Alabama: Religious Education Pres.
- Senemoğlu, N. (2010). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri*, [Online]: <http://yunus.hacettepe.edu.tr> adresinden 03.09.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Tan, H. (1968). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 84, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- TEDP Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Türk Dil Kurumu-Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*. <http://tdkterimgov.tr>
- Tütüncü, T. (1991). *Türk-İslam Eğitimcisi Zernûci*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Walker, J. C. (1999). Self-Determination As An Educational Aim. Roger Marples (Eds.) *The Aims of Education*. London: Routledge. UK.
- Woods, R G. Barrow, R St C. (1975). *An Introduction to Philosophy of Education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Yörükoğlu, A. (1982). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. Dördüncü Baskı.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Özcan Demirel (Ed.). 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

¹ DKAB Öğretmenlerinin nitelik ve yeterlikleri konusunda yapılmış olan çalışmalardan bazıları şunlardır: M. Şevki Aydın, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonu ve Yeterlikleri**, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 1992. Abdullah Dodurgalı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İletişim Problemleri ve Bazı Teklifler, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**, İBAV Yayınları, s. 7-50, Kayseri 1998. Hüseyin Peker, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Metod Sorunu”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**, İBAV Yayınları, s. 259-266, Kayseri 1998. Muhittin Okumuşlar, “Orta Dereceli Okullardaki Din Dersi Öğretmenlerinin Rehberlik Sorunu”, **Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu**, İBAV Yayınları, s. 51-76, Kayseri 1998. Recai Doğan, Nurullah Altaş, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma**, AÜİFD, C. XLIII, Sayı 1, s. 109-122, 2002. Halit EV, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlikleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I**, s. 95-118 Yayına Hazırlayan: Z. Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul 2004. Süleyman Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram haritalarının Kullanım”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I**, s. 76-91, Yayına Hazırlayan: Z. Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul 2004. Şuayıp Özdemir, “ Malatya Özel İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Yardımcı Araç Gereç Kullanım Düzeyi”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I**, s. 52-72, Yayına Hazırlayan: Z. Şeyma Arslan, DEM Yayınları, İstanbul 2004. Eyup Şimşek, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)**, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum 2006. Yakup Ekici, **Afyonkarahisar İlinde Görev Yapan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları Ve Bu Tutumları Etkileyen Faktörler**, Yüksek Lisans Tezi, AÜ SBE, Ankara 2007. Göksel Korkmaz, **İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Çalışma Yapraklarını Kullanma Durumları**, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi SBE, Kayseri 2007. Mukadder Bulut, **İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Bakış Açısıyla İdeal DKAB Öğretmeni Profili: İstanbul Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul, 2009.