

tasavvur

tekirdag ilahiyat dergisi | tekirdag theology journal

e-ISSN: 2619-9130

tasavvur, Haziran/June 2021, c. 7, s. 1: 1009-1042

DKAB Öğretmenlerinin Pedagojik İnançları Üzerine Karma Desenli Bir Çalışma A Mixed-Pattern Study on the Pedagogical Beliefs of Teachers of Religious Education and Ethical Knowledge

Süleyman GÜMÜŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ABD,
Assistant Professor, Kırklareli University, Faculty of
Theology, Department of Religious Education
suleymangumus@yahoo.com

ORCID: 0000-0003-2202-5121

DOI: 10.47424/tasavvur.900091

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 19 Mart / March 2021

Kabul Tarihi / Date Accepted: 17 Haziran / June 2021

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2021

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Atıf / Citation: Gümüş, Süleyman. "DKAB Öğretmenlerinin Pedagojik İnançları Üzerine Karma Desenli Bir Çalışma". *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 7/2 (Aralık 2021): 1009-1042.

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/tasavvur> | mailto: ilahiyatdergi@nku.edu.tr

Copyright © Published by Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi,
İlahiyat Fakültesi / Tekirdag Namık Kemal University, Faculty of
Theology, Tekirdag, 59100 Turkey.

CC BY-NC-ND 4.0



Öz*

Bu çalışma, DKAB öğretmenlerinin pedagojik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleme amacını taşımaktadır. Pedagojik inanç, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik geliştirilen değer örüntüleridir. Pedagojik inançlar, öğretimin merkezi figürlerinden olan öğretmenlerin iki temel değer örüntülerinden birisidir ve bu sebeple nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamı için dikkate alınmalıdır. Çalışma karma desenli bir çalışmadır ve nicel araştırmada model olarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, doküman analizi ve tarama (survey) yöntemiyle toplanmıştır. Nitel çalışma içinse durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Tarama verilerine göre DKAB öğretmenlerinin pedagojik inançları ile cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Görev süresi ile pedagojik inanç arasında ise anlamlı bir ilişki görülmüştür. Söz konusu tarama verilerinin öznel olarak nasıl anlamlandırıldığını keşfetmek için on öğretmenle mülakat yapılmıştır. Öğretmenlere göre genel olarak DKAB dersi çıktıları yeterli değildir ve bu yetersizliğin en önemli sebepleri olarak sistem ve öğrenci dile getirilmiştir. Katılımcıların ideal DKAB öğretmeni için dile getirdiği nitelikler ise iletişim, alan bilgisi, meslek bilgisi, merhamet, teknolojik araçları kullanmak ve kendini yenilemektir. Katılımcılar için pedagojik inançlardan daha çok gerçek öğrenme-öğretme ortamlarının özellikleri daha önemli görünmektedir ya da daha doğru ifadeyle realist öğretmen kimliği geliştirdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Eğitim, Öğretim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri, Pedagojik İnanç.

Abstract

This study aims to examine the pedagogical beliefs of teachers of religious education and ethical knowledge in terms of various variables. Pedagogical beliefs are value patterns developed in learning-teaching processes. Peda-

* Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının 14.10.2021 Tarih , E-35523585-302.99-29589 Sayılı kararı ile Etik Kurul Kararı alınmıştır.

gogical beliefs are one of the two basic value patterns of teachers who are one of the central figures of teaching, and therefore to construct qualified learning-teaching environment they should be taken into consideration. The study is a mixed methods research study and an exploratory sequential pattern has been adopted. Quantitative research is a descriptive research designed as a relational survey method. In the second step, case study method has been used for qualitative study. According to the survey data, there is no significant relationship between the pedagogical beliefs of the teachers of religious education and ethical knowledge and their gender, educational status, sort of school and reading habits. Ten teachers have been interviewed to discover how variables related to pedagogical belief have been subjectively perceived. According to the teachers, the outcomes of the religious education and ethical knowledge lesson isn't sufficient, and the system and the student have been mentioned as the most important reasons for this inadequacy. For the participants, the qualifications of the real learning-teaching environments are more important than the pedagogical beliefs, or rather, it can be said that they have developed a realist teacher identity.

Keywords: Religious Education, Education, Teaching, Religious Education and Ethical Knowledge, Teachers of Religious Education and Ethical Knowledge, Pedagogical Belief.

Giriş

Öğrenme-öğretme süreçleri, çok sayıda paydaş tarafından yürütülmektedir. Güncel durumda yapısal olarak öğretim, öğrenci kişilik hizmetleri ve yönetim şeklinde üçe ayrılmış eğitim kurumu, failleri açısından öğrenci, öğretmen, idareci, veli ve diğer personellerden oluşmaktadır. Toplam kalite açısından her bir değişken büyük bir öneme sahip olmakla birlikte öğrenmenin kavranması olarak öğretme faaliyetinin temel aktörü öğretmendir. Öğrenme açısından bakıldığında öğrencinin merkezde olduğu kabul edilse de kurumsal açıdan öğretmen sistemin en önemli parçasıdır.

Eğitim tarihi, öğretme faaliyetinin sürekli olarak daha yoğun sistemleşme eğiliminde olduğu göstermektedir. Bugünkü anlamıyla öğretmenlerin olmadığı toplum yapılarında eğitim kitap merkezlidir. Çünkü kitap, en istikrarlı unsurdur. Hatta âlim ile kitap arasında bugün bize yabancı gelen bir ilişki

bulunmaktadır. Âlimler, kitap silsileleri üzerinden geçmişin muayyen bir zamanına bağlanmakta ve bilgi bu zincirle sahih olabilmektedir. Bu sebeple, modern öncesi toplumlarda kitap üzerine stratejik düzenlemeler gözlemlenmektedir. Kurucu metinler, kurucu metinlerin öğretme için dönüştürülmüş hali olan muhtasar metinler, şerhler, haşiyeler bunun birer göstergesidir. Diğer taraftan, medrese sistemi de çeşitli kitaplara göre hiyerarşik bir yapı kazanmıştır.

XIX. yüzyılda ise eğitimde büyük bir mantık değişimi gerçekleşmiştir. Özellikle Tanzimat ile eğitimden beklentiler belirli kitapların otoritesinde, az sayıda öğrencinin iştirakiyle gerçekleşen ve vakıflara bağlı sosyal bir olgu olarak eğitim talepteki değişimle işlevsiz hale gelmiş; eğitim bürokrasisinin bir parçası olarak, kendine özgü bir hiyerarşisi olan, baştan sona denetlenebilir, tüm nüfusu kapsama hedefi olan yeni bir eğitim sistemi kurulmuştur. Bu yeni eğitsel olgunun kök saldıği asıl nokta ise, çocukluk kavrayışındaki dönüşümdür. Çocukluğun yetişkinliğin bilkuvve halinden başka, insan oluşun oldukça özel bir dönemi olarak kabul edilmesi, öğrenmenin kuram ve uygulamasını yeniden inşa edecek bir etki meydana getirmiştir. Pedagoji de bu kırılmanın bilimsel bir ifadesidir. Pedagoji, öğrenciyi sistemin merkezine doğru hareket ettirmesine karşılık, öğrencinin eğitilmesi gereken oluşu ve öğrenci kavramının ayrılmaz parçası olan geçicilik -sonuçta öğrencinin kazanımları elde etmesi beklenir- öğretmenin varlığını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple eğitimin modernleşmesinden beri öğretmen yeterlikleri eğitim yatırımlarının başlıca konuları arasında yer almıştır. Başka bir deyişle pedagoji öğrenci ile öğretmenin kimliğini birlikte inşa etmiştir. Kitap merkezli öğretimden öğretmen merkezli öğretime geçiş bunun önemli bir dışavurumudur.

Eğitimdeki yapısal dönüşümlere rağmen ülkemizde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirme süreci, tek bir hatta başlayıp devam etmemiş, bunun yerine çeşitli tartışmaları takip eden birbirinden farklı uygulamalara başvurulmuştur. 1848'de ilk öğretmen okulu olarak önce daru'l-muallimîn açılmış; 1868 yılında daru'l-muallimîn-i sıbyan bunu daru'l-muallimât takip

etmiştir.¹ Bu kurumların tesisinin en önemli etkisi, pedagojinin yerleşmesi için fiili durumu oluşturmasıdır.² Çünkü istikrarsız olsa da usûl-ü tâlim dersi, öğretme süreçlerinde bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır.³ II. Meşrutiyet döneminde de fenn-i terbiye, usûl-i tadrîs ve terbiye-i bedeniye dersleri öğretmen yetiştiren okulların müfredatına konulmuştur.⁴ Cumhuriyet dönemindeki bazı değişiklikler ise din pedagojisini olumsuz etkilemiştir. 1931 yılında öğretmen yetiştiren okulların müfredatında din dersleri çıkarılmıştır.⁵ 1933 yılında Dâru'l-fünûn'daki ilahiyat fakültesi kapanmıştır.⁶ Mesleki eğitim veren İmam-Hatip okulları da aşama aşama kapanmıştır. 1948'de ilkokullarda seçmeli din eğitiminin verilmeye başlanması ve 1951 yılında ilk İmam Hatip okulunun açılması ile din eğitiminin ve dolayısıyla din pedagojisinin yeni bir döneme girdiği söylenebilir.

Ders kitapları ile ilgili gelişmeler de öğretmen yetiştirme politikasında olduğu gibi istikrarsızdır. 1950'den sonraki süreçte ilk din dersi kitapları diyanet işleri başkanlığınca hazırlanmıştır.⁷ Bu dönemdeki belki de en dikkat çekici husus, 1955 yılında Münir Raşit Öymen tarafından *Bugünün Ahlak Terbiyesi Meselesi ve Ahlakın Testle Ölçülmesi* isimli eserinin yazılmasıdır.⁸ Bu eserin pedagojinin modern eğitim için önemli olduğunu varsaymak mümkündür çünkü ölçülebilir ve denetlenebilir bir eğitim bakış açısını yansıtmaktadır. 2005-2006 eğitim öğretim döneminden itibaren yapılandırmacı yaklaşıma göre

¹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi* (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013), 177, 182; Ayşegül Altınova Şahin, *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2018), 63 vd.

² Arzu M. Nurdoğan, *Modernleşme Döneminde Osmanlı'da İlköğretim (1869-1914)* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2016), 63 vd.

³ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 185.

⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 280.

⁵ Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 412.

⁶ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi* (Ankara: Akçağ Yayınları, 2005), 171.

⁷ Mahmut Zengin - Dilek Menküc, "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982)", *Turkish Studies* 12/10 (2017), 368.

⁸ Zengin - Menküc, "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982)", 369.

hazırlanan yeni öğretim programı da bir diğer kritik aşamayı imlemektedir.⁹ Zira yapılandırmacılığın amaca ulaştırıp ulaştırmadığından bağımsız olarak kabul edilmesi gereken, din eğitiminin psikolojiye uygun olarak yapılandırıldığı ve din eğitiminin din pedagojisi haline geldiğidir.¹⁰

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de birtakım nesnel ve öznel davranış örüntüleri bulunmaktadır. Kuramsal olarak bütün davranışların değişebileceği kabul edilse bile bunların hızlı ve etkili bir dönüşümünden bahsetmek zordur. Çünkü davranış örüntüleri genellikle alışkanlıklarla pekiştirilmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi de özellikle 2005 sonrasında hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş, yeni bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış örüntülerini gerektirmektedir. Bu dönüşümü anlayabilmek için öğretmenlerin pedagojik inançları hakkında bilgi edinimi zorunludur.¹¹ Pedagojik inanç, öğrenme ve öğretmeye ilgili sahip olunan değer örüntüleridir.¹² İnançlar, bilgiyle ilgili süreçlerin yanında “tesadüf, yoğun tecrübe veya bir olaylar zinciri sonucunda

⁹ Mahmut Zengin - İbrahim Gümüşay, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)” 9 (2020), 128 vd.

¹⁰ Din eğitimi-din pedagojisi ayrımı, Din Eğitimi Bilimi'nin iç içe geçmiş olsa da iki farklı boyutunun niteliğini korumak amacıyla kullanılmaktadır. Pedagoji her ne kadar eğitime dahil olan kavramlardan birisi olsa da onun doğrudan modern Psikoloji'nin ilkelerine göre biçimlenmiş olmasıyla özgün bir karakterinin olduğunu söylemek gerekir. İlk insan bir çocuk olarak yaratılmamıştır ama insanlık evrensel olarak çocukluktan yetişkinliğe ulaşmaktadır bu da eğitimin anlamında çocukluk ve yetişkinlik arasında bitmeyen bir gerilim meydana getirir. Pedagoji, bu gerilimi çocukluk lehine sürdürme eğilimidir. Eğitim, özellikle geleneksel toplumlarda insanlara aşkın ilkelere göre icra edilmiştir. Dinî eğitim-din eğitimi ayrımına odaklanan tartışmalar, bu bağlamı açığa vurmaktadır. Pedagoji modernleşmenin eğitsel dışavurumlarından olmakla birlikte 1950'li yıllardan itibaren Eğitim Psikolojisi alanındaki hızlı gelişmeler, hem eğitimin paydaşlarının anlamını hem de eğitimin mahiyetini dönüştürmüştür (Eğitim Psikolojisi'nin gelişimi için bkz. İrfan Erdoğan, “Gelişim Psikolojisine Dair”, *Gelişim Psikolojisi*, ed. Hatice Ergin - S. Armağan Köseoğlu (Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2020), 1-4).

¹¹ M. Frank Pajares, “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct”, *Review of Educational Research* 62/3 (1992), 307.

¹² Voinea Miheale - Bota Alina-Oana, “(When) Teachers’s Pedagogical Beliefs Are Changing?” (The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues, Transilvania University of Brasov, 2014), 1002.

oluş"maya¹³ daha eğilimlidirler. Pedagojik inançlar, öğrenme ortamını hem doğrudan hem de dolaylı olarak biçimlendirmektedir. Bir öğretmenin herhangi bir öğrenci davranışını yetenek, olgunluk ya da tembellik olarak nitelendirme eğilimi, büyük ölçüde pedagojik inançlarda kök salmaktadır.¹⁴ Bununla birlikte "özyeterlik inancı veya öğretmenin sınıf içerisindeki tutumundan daha farklı bir anlama gelmektedir."¹⁵ Pedagojik inançlar, ders materyalleri ve öğretim süreçleri ile eğitim ortamının doğrudan bir parçasıdır yani eğitimin niteliğini etkileyen önemli faktörlerden birisidir.¹⁶ Dahası "görevlerin tanımlanmasında ve bu tür görevlerle ilgili olarak yorumlanacak, planlanacak ve kararlar alınacak bilişsel araçların seçilmesinde etkilidir; bu nedenle, davranış tanımlamada ve bilgi ile malumatı organize etmede kritik bir rol oynarlar."¹⁷ Dahası bilginin de ötesine geçerek derin bir kavrayış sunması öğretmenlik meslek eğitimi bağlamında onları dikkate almayı gerektirmektedir.¹⁸ Dolayısıyla eğitimin hedefine daha yüksek düzeyde ulaşabilmesi için eğitimsel araştırmaların da pedagojik inançlara kayıtsız kalmaması gerekir.¹⁹ Nasıl ki metabilis gibi yeterlikler öğrenme sürecinin öznel değerlendirmesini yaparak öğrenmenin niteliğini etkiliyorsa pedagojik inanç gibi yarı-öznel değer sistemleri de, nesnel pedagojik eğitimin gerçek ortamlarda uygulanma biçimi ve bu süreçlerin anlamlandırılmasını etkilemektedir.²⁰ Olgukça uzun zamandır ku-

¹³ Pajares, "Teachers' Beliefs and Educational Research", 309.

¹⁴ Jan Nespore, "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching", *Journal of Curriculum Studies* 19/4 (1987), 318.

¹⁵ Hale Eren, *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi, 2019), 15.

¹⁶ Michael Fullan, "The Return of Large-Scale Reform", *Journal of Educational Change* 1/ (2000), 23.

¹⁷ Pajares, "Teachers' Beliefs and Educational Research", 325.

¹⁸ Fakhri R. Khader, "Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction", *American International Journal of Contemporary Research* 2/1 (2012), 73-74.

¹⁹ Cher Ping Lim vd., "Educational Innovations and Pedagogical Beliefs: The Case of a Professional Development Program for Indonesian Teachers", *Journal of Applied Research in Education* 18/ (2014), 2.

²⁰ Eğitsel süreçlerdeki önemi giderek artan öznel değerin bireyselleşme ve post-modern bilgi anlayışı ile de yakın bir bağ bulunmaktadır. Bununla birlikte bu tartışmalara, çalışmanın çerçevesini aşacağından yer verilmemiştir.

rumsallaşmış eğitimde ne öğretmenler ne de öğrenciler gönüllülük esasına göre yer almamakta, çeşitli zorunluluklar her iki paydaşı da öğrenme ortamına dahil etmektedir. Bu durum öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, mesleğin icra edilmesi için taşınması gereken çeşitli nitelikler, uyulması gereken kurallar gibi eğitimin nesnel boyutu ile bunlara atfedilen anlam arasında doğal bir koşutluğun olmadığını varsaymak gerekmektedir. Diğer taraftan verili girdilerin en nitelikli sonuçlara ulaşabilmesi için girdilerle amaçlar arasındaki optimizasyon olgukça önemlidir. Optimizasyon yoluyla koşullar esnek ama etkili bir şekilde organize edilebilir. Öğretmen yeterlikleri, çeşitli becerilere göndermede bulunurken pedagojik inançlar, ortamın bütününe dair anlamlandırma ile ilgilidir. Zira bazı çalışmalar göstermektedir ki öğretmenler, benzer eğitim süreçlerine tabi olarak öğretmenlik eğitimini alsalar ve görünüşte benzer öğrenme ve öğretme biçimlerine sahip olsalar da zamanla bu formasyonun anlamı değişmektedir.²¹ Bu da alan araştırmacılarını öğretmen yetiştirme politikaları üzerine derin düşünmeye davet etmektedir. Zira öğretim ortamı, öğretmen merkezli bir bakış açısında benzerliği öne çıkarırken öğrenci merkezli yaklaşım, kısmen de olsa farklılığı vurgulamaktadır ve böyle bir öğrenme ortamında bireyselleşme yeteneği olan öğrenme, öğretme ve sınıf yönetimi stratejileri oldukça büyük bir önemi haizdir.

Yaptığımız literatür taramasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin pedagojik inançları bağlamında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çeşitli pedagojik yeterlikleri konusunda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Baltacı'nın yaptığı etnometodolojik çalışmada DKAB öğretmenlerinin öğrenme ortamını "sıra ve tahtadan oluşan statik bir mekân olarak tanımladıkları" ve öğrenme süreçlerini geleneksel yöntemlerle gerçekleştirdikleri" sonucuna ulaşılmıştır.²² Şimşek tarafından öğretim teknolojileri yeterlikleri bağlamındaki çalışmada ise, DKAB öğretmenleri genel olarak kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir.²³ Çınar ve

²¹ Besime Erkmen, "Novice EFL Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, and Their Classroom Practices", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/1 (2014), 109-110.

²² Ali Baltacı, "Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: Etnometodolojik Bir Araştırma", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 19/2 (2019), 314.

²³ Eyüp Şimşek, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlikleri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/3 (2018), 1643.

Buyrukçu'nun çalışmasında da DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline karşı yüksek düzeyde olumlu yaklaşmakla birlikte yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğrenme süreçlerinde bu modele genellikle başvurmadıkları tespit edilmiştir.²⁴ Zengin'in çalışmasında DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaştığı, görev yapılan öğretim kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma durumu ve hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.²⁵ Kayan'ın çalışmasında DKAB öğretmenlerine göre etkili öğrenme süreçlerinin önündeki en önemli engeller öğrenci ve velilerin derse ilgisizliğidir.²⁶ Kaya'nın çalışmasında ise "öğrenme-öğretme ortamı ve süreci, mesleki ve kişisel gelişim, ve mevzuat bilgisi, ölçme ve değerlendirme, evrensel değerler, ilahiyat alan eğitimi bilgisi, ilahiyat alan bilgisi, eğitim ve öğretimi planlama, milli ve manevi değerler ve iletişim ve işbirliği" bakımından öğretmenlerin kendilerini orta ve yüksek düzeylerde algıladıkları ifade edilmektedir.²⁷ Bu ve benzeri çalışmalar, DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.²⁸ Buna göre, çeşitli sorun ve eksikliklere rağmen DKAB öğretmenleri öğrenmenin unsur ve faktörleri konusunda olumlu algılara sahip görünmektedirler. Bununla birlikte yeterlikler, kişilerin kendilerini değerlendirmeleri ile ilgilidir. Pedagojik inançlar ise, tek bir kategoriye ait failerin kendileriyle birlikte diğer unsurları nasıl değerlendirdiklerini içermesi açısından yeterliklerden büyük ölçüde farklıdır.

1. Yöntem

²⁴ Fatih Çınar - Ramazan Buyrukçu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/24 (2016), 74.

²⁵ Mahmut Zengin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/27 (2013), 26-27.

²⁶ Mehmet Fatih Kayan, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerini Etkili Olarak Yürütebilmelerinin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri", *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7/7 (2020), 125-126.

²⁷ Umut Kaya, "Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği", *Van İlahiyat Dergisi* 7/10 (2019), 106-109.

²⁸ Burada pedagojik inanç düzeyini genel anlamda kullanılmaktadır. Zikredilen çalışmalar, DKAB öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçleri konusunda kendilerini yeterli görme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin pedagojik inançlarının da yüksek olabileceği varsayımını mümkün kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev süresi, okul türü, kitap okuma alışkanlıkları değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığını incelemek ve öğretmenlerin öğrenme ortamı hakkındaki öznel deneyimlerini keşfetmektir. Söz konusu değişkenler, herhangi bir kategorik (cinsiyet) veya hipotetik koşulun pedagojik inançları anlamlı düzeyde etkileyip etkilemediğini belirlemek için en standart değişkenleri ifade etmektedir. Zira yukarıda da belirtildiği gibi pedagojik inançlar, çeşitli nesnel durumları içerse de esasen yarı-öznel tutum ve kavrayışları yansıtmaktadır. Başka bir deyişle eğitim ortamındaki sınırları çizilemeyen farklılıkların etkisini belirleyebilmek için bunların standart değişkenlere göre belirlenmesi daha makuldür. Diğer taraftan nicel çalışmalarda bu değişkenler, en fazla dikkate alınanlardır ki bu da çeşitli karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için açılımlı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Söz konusu bu karma yaklaşım iki aşamadan oluşmaktadır: i) nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi, ii) nicel bulgulara göre tasarlanmış nitel bir çalışma ile derinlemesine incelenmesi.²⁹ Karma desenli çalışmalar, bir bulgunun sayısal değerlendirilmesinin ötesinde bir problemin keşfi, katılımcıların sesinin duyurulması, karmaşık durumun haritalanması ve katılımcıların çoklu bakış açılarının yansıtılması için kullanılmaktadır.³⁰ Karma desenli çalışmalar, nicel ya da nitel yöntemlerin tek başlarına kullanıldıkları durumdan daha fazla kavrayış sunduğu durumlarda tercih edilmektedir.³¹

Karma desenli çalışma, değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli ve durum çalışmasından oluşmaktadır. İlk aşamada nicel olarak yapılan çalışmada metot olarak tarama yöntemi esas alınmış, veriler anket tekniğiyle tesadüfi örneklemeyle toplanmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeylerini incelemek için genel bilgi formu, Soysal, Radmard ve Yiğit tarafından uyar-

²⁹ John W. Cresswell, *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, ed. Selçuk Beşir Demir (Ankara: Eğitim Kitap Yayınları, 2017), 224.

³⁰ John W. Cresswell - Vicki L. Clark Plano, *Designing and Conducting Mixed Methods* (Los Angeles: SAGE Publications, 2017).

³¹ John W. Cresswell, *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (New Jersey: Pearson Education, 2015), 537.

lanan *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği* kullanılmıştır. *Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği*, 30 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır, beşli likert tipine göre uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri, öğretmenlerin öğrenmeyi, öğretmeyi, öğretim süreçlerini, öğrenciyi ve sınıf yönetimini nasıl anlamlandırdıklarına yönelik ifadeleri kapsamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150'dir. Düşük puanlar, öğretmen merkezli geleneksel eğitim eğilimli pedagojik inanç eğilimini, yüksek puanlar öğrenci merkezli eğilimli pedagojik inanç eğilimini göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri .930 (Barletts Test $X^2=6340.165$; $df=325$; $p=.000$)'dur. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .77'dir.³² Çalışmada bulunan Cronbach's Alpha değeri .828 olmuştur.

Nicel araştırmada test edilen hipotezler şunlardır:

H₁: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı değildir.

H₂: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.

H₃: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklıdır.

H₄: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklıdır.

H₅: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi okuduğu kitap türüne göre anlamlı düzeyde farklıdır.

H₆: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi okuduğu kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklıdır.

Durum çalışması için katılımcılar arasından on kişiden mülakat tekniğiyle veri toplanmıştır. Katılımcılar, bağımsız değişkenleri karşılayacak şekilde maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitli durumlarla ilgili katılımcılar arasındaki ortaklık ve farklılık-

³² Yılmaz Soysal vd., "Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarılma, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 8/3 (2018), 1-17.

ları belirlemek için kullanılmaktadır.³³ Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı konusunda kesin bir sayı aranmamaktadır; katılımcı sayısını asıl belirleyen etken, verilerin doygunluğa ulaşmasıdır.³⁴ Nitel araştırmalarda, nicel araştırmaların aksine rassal seçki yapılması önerilmemekte bunun yerine katılımcıların amaca yönelik belirlemek gerekmektedir.³⁵ Bütün katılımcılar gönüllü olarak çalışmada yer almışlardır. Üç katılımcı ile yüzyüze görüşme gerçekleştirilmiş, yüzyüze görüşmenin mümkün olmadığı için yedi kişiyle mülakat formunun gönderilmesi ile veri toplanmıştır. Yüzyüze görüşmenin yapılamadığı katılımcılarla elde edilen verilere göre birkaç defa yeni sorular sorularak konunun derinlemesine anlaşılması göz önünde bulundurulmuştur. Durum çalışması, “gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir.”³⁶ Durum çalışması, herhangi bir olgunun, söz konusu olgunun tarafı olanlarca nasıl deneyimlendiğini ortaya çıkarma amacını taşımaktadır.³⁷ Durum çalışması için sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde nicel araştırmanın sonuçları ve alan yazın dikkate alınmıştır. Mülakat formunda cinsiyet, yaş, görev süresi, eğitim durumu ile ilgili sorular ve sekiz soru yer almıştır. Mülakat formunda yer alan sorular, öğrenmeyi nasıl tanımladıkları ve açıkladıkları, hangi yöntem ve tekniklerin kendilerine daha uygun olduğu, okuma deneyimlerinin öğretmen kimliklerini nasıl etkilediği, öğretmenlik mesleğinin kutsal olmasını nasıl anladıkları, pedagojik formasyonun önemi hakkında ne düşündükleri, ideal bir sınıf ortamını nasıl tasavvur ettikleri, okulu nasıl anlamlandırdıkları, öğrenme çıktılarının niteliği hakkında ne düşündükleri ve öğrenme süreçlerinin önündeki en büyük engeller hakkında ne düşündükleri olmak üzere öğretmenlerin öğrenme-öğretme konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Soruların hazırlanma-

³³ Ali Baltacı, “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (2018), 249.

³⁴ Cresswell, *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 189.

³⁵ Cresswell, *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, 189.

³⁶ John W. Cresswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2020), 98.

³⁷ Robert E. Stake, *Multiple Case Study and Analysis* (New York: The Guilford Press, 2006), 2.

sında “en iyi soruları soran uzman araştırmacının rolüne bürünmekten”³⁸ kaçınılmış ve nicel araştırmada kullanılan ölçekteki temalar açık uçlu sorulara dönüştürülmüştür. Mülakat formu, önce dil açısından iki uzman tarafından değerlendirilmiş, ardından iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Pilot uygulama olarak cinsiyet, yaş, görev süresi ve görev yaptığı okul türü açısından farklı olan iki öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra mülakat sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

1.1. Örneklem

Nicel araştırmanın katılımcıları Türkiye’deki ilkokul, ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve liselerde görev yapan 211 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem, evreni ± 0.10 örnekleme hatası ile temsil etmektedir. Ölçek, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Katılımcıların 133’ü (%63) kadınlardan, 78’i (%37) erkeklerden oluşmaktadır. Eğitim durumuna göre, lisans mezunu olan 161 (%76,3), yüksek lisans mezunu 45 (21,3), doktora mezunu 5’tir (%2,4). Görev süresine göre 1-9 yıl arasındaki katılımcı sayısı 140 (%66,4); 10-19 arası 45 (21,3); 20 ve üstü olanlar 26’dır (%12,3). Okul türüne göre dağılım şu şekildedir: İlkokullarda görev yapan katılımcı sayısı 11 (%5,2), ortaokulda görev yapan katılımcı sayısı 89 (%42,2), imam-hatip ortaokullarında görev yapan katılımcı sayısı 56 (%26,5), liselerde görev yapan katılımcı sayısı 55’tir (%26,1). Okunan kitap sayısına göre dağılım, yılda 1-5 arası kitap okuyan 35 katılımcı (16,6) iken, 6-10 kitap arası okuyan sayısı 55 (26,1), 11-15 arası kitap okuyan 42 (%19,9), 16-20 arası kitap okuyan sayısı 27 (%12,8) ve 21 ve üstü kitap okuyanların sayısı 52’dir (%24,6). Okunan kitapların türüne göre dağılım şöyledir: Roman-hikâye okuyanların sayısı 80 (%37,7), bilimsel kitapları okuyan 23 (%10,9), akademik kitap okuyanların sayısı 108’dir (51,2).

Durum çalışması için ise, nicel araştırmaya katılanlar arasından on öğretmen ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmada yer almışlardır. Katılımcıların beşi kadın, beşi erkektir. Katılımcıların üçü 1-9 yıl arası çalışanlardan, dördü 10-19 arası çalışanlardan, üçü ise 20 yıl ve üstü çalışanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların biri doktora mezunu, biri yüksek lisans mezunu, sekizi ise lisans mezunudur. Katılımcıların ikisi lisede, altısı

³⁸ Cresswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri*, 52.

ortaokullarda, biri imam-hatip ortaokulunda ve biri ilkokulda görev yapmaktadır.

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde online olarak internet üzerinden Google forms aracılığıyla uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Nicel veriler, IBM SPSS-22 paket programıyla analiz edilmiştir. Betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği (skewness= -,242; kurtosis= 2,817) ve alt değişken katılımcı sayıları 30'un altında kaldığından, alt değişken sayısının iki olduğu durumlarda Mann Whitney-U testi, alt değişken sayısı 3 ve daha fazla olduğu durumlarda Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Durum çalışması verileri Maxqda 2020 paket programı ile analiz edilmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev süresi, çalıştıkları okul türü ve çeşitli ilgileri açısından değişip değişmediği araştırılmış ve öğretmenlerin pedagojik inançları bağlamındaki görüşleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Bunun için ilk önce pedagojik inanç ile değişkenler arasındaki istatistiki verilere sonra da ilgili durumla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve veriler yorumlanmıştır.

2.1. Cinsiyete Göre Pedagojik İnanç

Pedagojik inancın cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1 Kadın	133	110,08	14641,00	4644	.204
2 Erkek	78	99,04	7725,00		
Toplam	211	11,21	134,50		

Tablo 1: Cinsiyete Göre Pedagojik İnanç Düzeyleri

Buna göre kadın öğretmenlerin sıra ortalaması daha yüksek olmakla birlikte istatistiki olarak pedagojik inanç ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$). Dolayısıyla H_1 : “DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı değildir” şeklindeki önerme doğrulanmıştır. Alan yazınında bazı çalışmalarda öğrenme-öğretme yeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilirken bazılarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenmenin cinsiyete göre değiştiğine dair herhangi bir kuram bulunmamaktadır. Öğretme konusunda ise çeşitli duygusal, duyuşsal ve bilişsel farklılıklar sebebiyle cinsiyet ile öğretme tutum ya da yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olduğu varsayılabilir. Nitekim, Zengin tarafından gerçekleştirilen çalışmada, DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlikleri mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme alt boyutları açısından incelenmiş ve cinsiyet ile mesleki gelişim, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.³⁹ Koç’un çalışmasında ise kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği belirlenmiştir.⁴⁰ Akyürek tarafından gerçekleştirilen çalışmada sadece öğretimi planlama ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ama öğrenciyi tanıma, öğretimi düzenleme, sınıf yönetimi, iletişim, ölçme-değerlendirme, rehberlik ve kendini geliştirme açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.⁴¹ Arpacı tarafından DKAB öğretmenlerinin öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmada da anlamlı bir fark görülmemiştir.⁴²

Durum çalışmasında da öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerine benzer anlamlar atfettikleri görülmüştür. Katılımcılar, farklı örnekler üzerinden gitmekle birlikte benzer temaları sorunsallaştırmaktadırlar. On katılımcı-

³⁹ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 17.

⁴⁰ Ahmet Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 8/19 (2010), 125.

⁴¹ Süleyman Akyürek, “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 33.

⁴² Mücahit Arpacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri (Diyarbakır Örneği)”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 264.

nın dokuzu, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini önemsemektedir. Öğrencilerin özgün, özel oldukları dokuz katılımcı tarafından kabul edilmektedir. 29 yıldır görev yapan bir katılımcı ise (P6)⁴³ öğrencinin teoride özel olduğu düşüncesini onaylamakta ama sistemin özdeşlik üretmek üzere işlediğini düşünmektedir:

“Her öğrencinin özel olduğunu kabul etmiyorum. İnsan olarak değerlendirildiğimizde, evet, her insan özeldir. Ama öğrencilik açısından bakıldığında, eğitim amaçları açısından bakıldığında gerçekçi değil. Öğrencileri kandırıyoruz gibi geliyor. Eğer her çocuk gerçekten özelse, özel muamele yapmamız lazım. Ama biz toptancı bir eğitim yapıyoruz. Eğitimin sonuçta politik bir anlamı var. Öğrencilerin belli değerleri, sistemin gerekliliklerini öğrenmeleri gerekiyor. Eğitim bir entegrasyon aracıdır.”

Öğrenme öğretme süreçlerinin önündeki en büyük engel olarak katılımcıların hemen hepsi sistemi zikretmektedir. Bu durum, Kayan'ın çalışması ile paralellik arz etmektedir.⁴⁴ Katılımcılar kendi öğrenme ve öğretme eksiliklerine bir sorun olarak değinmemişlerdir. Nicel araştırmada pedagojik inanç düzeyinin genel olarak orta üstü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sahip olunan inançların yeterince öz eleştiriye tabi tutulmadığı söylenebilir. Tabii ki burada, ortak kanaati yansıtan sistemsel sorunlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Çok sık değişen sınav, program, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmenlerin analitik ve yansıtıcı düşünme becerilerini kesintiye uğratmış olabilir. Bu durum, katılımcıların öğretmenlik mesleğine atfettikleri anlamla da yakından ilişkilidir ve on katılımcının sekizi, öğretmenliğin profesyonel bir şekilde yapılmasını bir eksiklik olarak algılamakta; öğretmenliğin kutsallığını peygamberlik mesleğinin bir biçimi olarak yorumlamaktadırlar.⁴⁵ Katılımcıla-

⁴³ P6 kodlu katılımcı, 29 yıldır bir ortaokulda görev yapmakta, erkek ve lisans mezunudur.

⁴⁴ Kayan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerini Etkili Olarak Yürütebilmelerinin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri”, 125-126.

⁴⁵ P8: “Peygamberimiz “En hayırlınız Kur’an’ı öğrenen ve öğretendir.” buyuruyor. Dini anlattıkça insan mutlu oluyor.”

P4: “Öncelikle bir meslekten daha fazlasını yapıyor öğretmenler evet öğretmenlik hakkıyla yapılıyorsa kutsaldır çünkü; dinimizin emrettiği bir işi yapıyoruz. Biliyoruz ki dinimiz öğrenmeye ve öğretmeye büyük önem vermiştir hatta bu işi sırtlananlara da güzel müjdeler bildirilmiştir. “Bilmeyene ilim öğretmek sadakadır, sadakanın en güzeli ise ilim öğrenmek ve öğretmektir.”

rın rol model olmayı önemsemeleri de bu varsayımı desteklemektedir. P1⁴⁶ kodlu katılımcı şöyle demektedir: “Sadece sınavda yüksek not aldıklarında bizim görevimiz bitmiş olmuyor. Öğrencilerin bütün yaşamlarında iz bırakmamız gerekiyor. Çünkü yaptığımız işin bir de manevi boyutu var.” Bir yöntem ya da yaklaşım başarısız olduğunda nasıl hareket edersiniz sorusuna P6⁴⁷ kodlu katılımcı şöyle cevap vermiştir: “Yeni bir yaklaşımı yeni bir yöntemi tercih ederim. Tabii değerlerimi referans alarak değişiklik yaparım. Ama bilim de ideolojik olduğu için bilimsel verileri dikkate alırken şüphe içinde kalıyorum. Bunun için değişiklik yaparken Kur’an ve Hadis-i Şeriflerin tavsiyelerine göre hareket ediyorum.” Katılımcıların öğretmenlikle kişisel olmayan derin bir duygusal bağ kurmuş olmaları, farklılıkları törpüleyerek bireysel ve özgün pedagojik inanç geliştirmelerini engelliyor olabilir. Bunun eğitsel süreçler üzerindeki en büyük etkisi ise, hataların anlamlandırılması üzerinde olacaktır. Zira öğretmenliği peygamberliğin temsili olarak görme eğilimi, hatayı karşılaşılan zorluklar olarak görmeye kaçınılmaz olarak yönlendirecektir. Katılımcıların DKAB öğretmenliğinin dini içeriğine yoğunlaşmış olmaları, DKAB derslerinin henüz bütünüyle din pedagojisine dönüşmediğine de işaret etmektedir.⁴⁸ Din pedagojisi, bir bakıma öğrenme süreçlerinin ölçülebilirliğine göndermede bulunduğu için öğretmenlerin rolünün daha çok tam öğrenme ile sınırlı olduğu söylenebilir. Daha doğrusu, verili din pedagojisi/pedagojileri

P3: “Öğretmenlik mesleğinin kutsal olduğunu düşünüyorum. Peygamberlerin insanlara öğretici olması, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, bir insanın hayatına dokunabilmek bana bu mesleğin kutsal olduğunu düşündüren unsurlardır.”

P2: “Öğretmenlik mesleğinin kutsal oluşunu Hz. Peygamber’in de bir öğretici olması ile bağdaştırıyorum. Hz. Peygamber ilme, öğrenmeye, öğretmeye ve irfana büyük önem vermiş, bu yolda birçok faaliyetler gerçekleştirmiştir. Öte yandan öğretmenliğin devlet mesleği olması açısından bir kutsiyeti olduğuna inanmıyorum. Zira öğretmenlerin fedakarlıkları ve kendi mesleklerini kutsal görmeleri, maalesef bazı istismarcılar tarafından ustalıkla kullanılmaktadır.”

P1: “Bu, bir peygamberlik mesleği aslında. Din nasihattir, insanların yaşam biçimlerini şekillendirmemiz gerekiyor. İşimizin ahiretle ilgili yönü var ve benim de bu hususta mesuliyetim var.”

⁴⁶ P1 kodlu katılımcı, 7 yıldır bir ortaokulda görev yapmakta, kadın ve lisans mezunu.

⁴⁷ P6 kodlu katılımcı, 29 yıldır çeşitli ortaokulda görev yapmakta, erkek ve lisans mezunu.

⁴⁸ Yani katılımcılar arasında çocukluk ve öğrenen merkezli bir gelişimin değil insana ve topluma aşkın ilkelerin daha önemli olduğuna yönelik baskın bir kanaat mevcuttur.

dışında öğrenme-öğretme kuramları olmadığı için, verili durumun sınırlılığında böyle bir yorum yapılabilir.

Katılımcılar, öğretim süreçleri konusunda da benzer görüşleri paylaşmaktadırlar. Genel olarak pedagojinin ilkeleri benimsenmekle birlikte öğretmen merkezli eğitim durumları, öğretmen merkezli sınıf yönetimi ve buna uygun öğretim yöntem ve teknikleri yaygındır. Katılımcılar, sınıf yönetimini “düzen teması” üzerinden kurgulamaktadırlar. Öğretmenliğe atfedilen kutsal anlamla da uyumlu olan bu yaklaşımda, doğal olarak katılımcı sınıf yönetiminin önemsendiği durumlarda bile okul ortamını öğretmen merkezli yaklaşıma yaklaştırmaktadır ki bu nicel araştırmada elde edilen bulgularla çelişmektedir. Diğer taraftan P4⁴⁹ kodlu katılımcının ifadeleri dikkat çekicidir: “Etkili ve olumlu bir sınıf ortamı öncelikle herkesin birbirini anladığı, herkesin sorumluluğunu bildiği, herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamdır. Bunların olmadığı bir ortamda zaten değil öğrenme hiçbir şeyden bahsedilemez.”

İşe koşulan öğretim yöntem ve teknikleri de öğretmen merkezli bakış açılarını yansıtmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerine onbeş kez değinilmiştir ve takrir yöntemini sekiz katılımcı doğrudan zikretmiştir. Takrir yöntemini tamamlayan tartışma yöntemi bir kez, soru-cevap üç kez, örnek olay üç kez, gösterip yaptırma ise iki kez dile getirilmiştir. Çınar tarafından yapılan çalışmada da DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme kullanımı konusunda bilgilerin yetersiz ve ayrıca bunların çok az kullanıldığı tespit edilmiştir.⁵⁰ Öğrenmenin niteliği konusunda da genel kanaat, bloom taksonomisinin alt basamaklarındaki kazanımlara ulaşıldığı yönündedir. P5⁵¹ kodlu katılımcı: “Bunu değerlendirmek açısından dar bir pencere var, üst düzey öğrenme becerisi sergileyebildiklerini söylemek zor yine de.” derken P4 kodlu katılımcı “Bu okuldan okula değişir bence kendi okuluma baktığımda maalesef daha ilk basamaklardayız.”⁵² şeklinde cevaplamaktadır. P7 kodlu katılımcı da benzer

⁴⁹ P4 kodlu katılımcı, 4 yıldır bir lisede görev yapmakta, kadın ve lisans mezunu.

⁵⁰ Fatih Çınar, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/41 (2018), 192.

⁵¹ P5 kodlu katılımcı, 10 yıldır bir lisede görev yapmakta, kadın ve lisans mezunu.

⁵² P4 kodlu katılımcı, 4 yıldır bir lisede görev yapmakta, kadın ve lisans mezunu.

bir görüşü paylaşmaktadır: “Maalesef taksonominin ilk basamaklarını bile göremiyorum bazen; üst düzey öğrenme becerisi sergileyen öğrenci sayımız çok az.”⁵³ Fakat taksonominin ilk basamaklarında kalmalarını doğrudan bir sorun olarak nitelemek çok yerinde değildir. Zira, 2010 programı üzerine yapılan bir çalışmaya göre kazanımların büyük çoğunluğu alt basamaklardan oluşmaktadır.⁵⁴ Dolayısıyla eğitimbilimsel açıdan bir başarısızlıktan bahsetmeye gerek olmayabilir ama katılımcıların öğretmenlik mesleğine profesyonel değil dini anlam vermiş olmaları sebebiyle öğrencilerin ilk basamaklardaki kazanımlarda kalmalarını başarısızlık olarak görmeleri anlamlıdır. Çünkü her ne kadar programın nesnel talepleri karşılanmış olsa da ideal anlamda olması gereken durum ile verili durum arasındaki büyük fark, öğretmenler tarafından dikkate alınmaktadır. Bu konudaki farkındalık, pedagojik ilkelerden değil öğretimin dini misyonundan beslenmekte gibidir. Diğer taraftan öğrenciler gerçek ortamda bilişsel yeterlikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri farklılıklarına bağlı olarak genel geçer bir dağılım sergilemektedir. Başarılı öğrencilerin performansı, fiili bir düzen oluşturarak öğretim için kendi ideal noktasını belirlemektedir. Ulusal sınavlar öğretim programını değil de gerçek öğrenme ortamlarını dikkate aldığı için de normal bir dağılımda öğrenme başarısız görülecektir.

İdeal öğretmenin özellikleri bakımından da cinsiyetler arası bir farklılık gözlemlenmemiştir. Katılımcıların ideal bir DKAB öğretmenin sahip olması gereken özellikler konusunda oldukça çeşitli nitelikler saymış olmalarına rağmen -42 nitelik zikredilmiştir- genel olarak bazı nitelikler daha sık ve en başta dile getirilmiştir. Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi en başta dile getirilen gereklilikler olarak görüşürken iletişim en çok ifade dilen özellik olmuştur. Hedefi olması, teknoloji kullanmak, kendini yenilemek, genel kültür ve meslek sevgisi diğer önemli niteliklerdir. Katılımcıların ideal öğretmen özellikleri dikkate alındığında, onların öğretmen merkezli öğrenme öğretme yaklaşımları ile öğrenci merkezli eğitimi bağdaştırmaya çalıştıkları varsayılabilir. Diğer taraftan katılımcıların iletişime dikkat çeken vurgusu, öğretmen

⁵³ P7 kodlu katılımcı, 11 yıldır bir ortaokulda görev yapmakta, erkek ve lisans mezunu.

⁵⁴ Süleyman Gümüş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 613 vd.

failliklerinin⁵⁵ pedagojik inançlarının önüne geçtiğini düşündürmekte ve sınıf yönetiminde çeşitli krizlerin yaşanmakta olduğuna işaret etmektedir. Öğrenmelerin niteliksiz ve DKAB öğretiminin genel olarak başarısız olduğu yönündeki yargıyla birlikte ideal bir öğretmende bulunması gereken özellik olarak iletişimin bu kadar önemsendiği bir ortamda öğretmen failliği pedagojik inançların etkisini perdelemiş olabilir ki öğretmenlikle kurulan duygusal bağ da bu varsayımı güçlendirmektedir.

Kitap okuma deneyimi konusunda ise belirgin farklar gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenler, okuma ile eğitim süreçleri arasında daha güçlü bağlar kurmaktayken erkek öğretmenler, okumanın kişisel gelişime katkısını daha fazla önemsemektedirler. Fakat kadın öğretmenlerin tutumlarında “annelik” olgusunun etkisinin olup olmadığı göz önünde bulundurulması, daha doğru bir yoruma ulaştıracaktır zira değişen toplumsal dinamiklere bağlı olarak genç annelerin deneyim eksikliklerini telafi etmek için başvuracakları en önemli kaynaklar arasında kitaplar da olacaktır. Bu da cinsiyetler arası farklılıkları açıklamaya yardımcı olacaktır. Pedagojik inancın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık arz etmemesi dolaylı etkileri dikkate almayı zorunlu kılmaktadır.

2.2. Eğitim Durumuna Göre Pedagojik İnanç

Eğitim durumu ile pedagojik inançların arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu varsayılabilir. Çünkü pedagojik inançların, sadece öğrenme yaşantıları ve lisans öğretmenlik eğitiminden değil uzmanlaşmadan da etkilenmesi beklenir. Lisansüstü eğitim, sadece belirli bir alanda daha fazla bilgiye sahip olmaktan öte bilimsel bilgi üretme, öğrenme yaşantılarını daha nitelikli olarak düzenleme, çeşitli düzeydeki bilgi biçimleri arasında daha nitelikli değerlendirmeler yapmayı desteklemektedir. Pedagojik inancın eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

⁵⁵ Öğretmen failliği, bir figür olarak öğretmenin öğretme ortamındaki etkinliğine göndermede bulunan bir kavramdır ve “öğretmenlerin mesleki uygulamalarına uygulandığında, öğretmenlerin bağlamsal kural ve düzenlemelerin dışına çıkma ve kendi hedeflerine göre hareket etme becerilerini ifade eder” (Helma W. Oolbekkink-Marchand vd., “Teachers’ Perceived Professional Space and Their Agency”, *Teaching and Teacher Education* 62/ (2017), 38). Öğretmen failliğinin pedagojik inançlardan daha baskın olması, öğretmen merkezli eğitim eğilimi yansıtmaktadır fakat bunun sebeplerinin oldukça farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p
Lisans	161	104,70	4,362	.113
Yüksek Lisans	45	115,99		
Doktora	5	58,10		

Tablo 2: Eğitim Durumu ile Pedagojik İnanç İlişkisi

Analizde ise pedagojik inanç ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). “ H_2 : DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklıdır.” önermesi reddedilmiştir. Dikkat çekici bir diğer husus ise, en yüksek sıra ortalamasının yüksek lisans mezunlarında, en düşük sıra ortalamasının doktora mezunlarında görülmüş olmasıdır. Burada, çeşitli alan uzmanlıklarının pedagojik bakış açısını zayıflatmış varsayılabilir. Alan yazında çeşitli eğitsel yeterlikler ile eğitim durumu arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır. Yine Zengin’in yaptığı çalışmada eğitim öğretim yeterliklerinin hiçbir yeterlik boyutu ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.⁵⁶

P2⁵⁷ kodlu katılımcının din ve öğrenme arasında kurduğu ilişki pedagojik inanç ile eğitim durumu arasındaki gözlemlenen ilişkiyi desteklemesi açısından önemlidir:

“Din manevi bir olgudur, öğrenilmez, öğretilmez; hissedilir ve yaşanır. Biz bunun farkına varmadığımız sürece başarılı olamayız. Hz. Peygamber’in öğrenme metoduna bakalım; model olma... Biz ne yapıyoruz, sigara içmek haramdır deyip, teneffüste öğrencinin gözü önünde sigara içiyoruz. Ya da öğrencilerin sorunlarına duyarsız kalarak onlara duyarsızlığı öğretiyoruz. Böyle yaptığımız sürece, isterse bütün öğrenciler hafız olsun hadisleri ezberlesin, büyüdüklerinde ahlak ve vicdan gibi erdemlerden mahrum kalacaklardır.”

⁵⁶ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 21.

⁵⁷ P2 kodlu katılımcı, 10 yıldır bir ortaokulda görev yapmakta, erkek ve doktora mezunu.

Katılımcı, din öğretimi ile onun temsili arasında çok güçlü bir bağ kurmaktadır. Bu bağın pedagojikleştirilmiş bilgi formunu aşan uzmanlık bilgisi ile desteklendiği düşünmek mümkündür. Bu da teknik bir mesele olan pedagojinin yetersizliğine yönelik bir kanaati beslediğine işaret etmektedir. Buna karşın yüksek lisans mezunu olan P10⁵⁸ kodlu katılımcının öğrencilerin gelişimsel özellikleri, öğrenme ile öğretim teknikleri ve öğrencilerin duygu durumlarına duyarlılığı dikkat çekmiştir. Katılımcı pedagojik formasyon bağlamında şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Lisans öğrenimi tamamlamış ama öğrencilerle nasıl diyaloga geçeceğini bilmeyen, onların duygu-düşüncelerini anlamayan, öğretim metotlarından haberi olmayan, dolayısıyla da bilgiyi verimli biçimde iletemeyen, onlara öğrettiği bilgileri nasıl kullanmaları noktasında hiçbir şey aktaramayan bir öğretmenin çok da verimli olamayacağını düşünmekteyim. Pedagojik formasyon eğitimi almamış bir öğretmen; trafikte seyir halindeyken hiçbir işaret ve levhanın anlamını bilmeden araç kullanmaya çalışan bir sürücü gibidir kanaatimce.”

Buna göre doktora eğitimi ile öğrenmenin bireyselliği ve onun kişiliğin oluşumu konusundaki önemine daha fazla odaklanıldığı; yüksek lisans eğitimiyle ise bilginin çok boyutlu yapısının daha fazla dikkat çektiği ve bu sebeple yüksek lisans eğitiminin öğrenme süreçlerinin paydaşlarına duyarlılıkla pedagojik inancı desteklediği varsayılabilir. Yüksek lisans eğitimi ile doktora eğitiminin etkileri konusunda farklı çalışmaların verilerine ihtiyacın olduğunu söylemekle birlikte, yüksek lisans eğitiminde bilginin otoritesine yönelik inancın güçlendiği, bunun bilginin üretim ve yayılımındaki paydaşlara yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği; bununla birlikte doktora eğitimi ile bilginin sentez ve değerlendirilmesine odaklanıldığı için öznel tutumların görece önemsizleştiği sonucuna ulaşılabilir.

2.3. Görev Süresine Göre Pedagojik İnanç

Görev süresi ile pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Türkiye’de hem öğretmen yetiştirme politika ve

⁵⁸ P10 kodlu katılımcı, 23 yıldır önce sınıf öğretmeni daha sonra da DKAB olarak çeşitli ilkokullarda görev yapmakta, erkek ve yüksek lisans mezunu.

yaklaşımları hem de öğretim programlarında gerçekleşen değişiklikler sebebiyle görev süresi ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu varsayılabilir.

Görev Süresi	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p
1 1-9	140	109, 81	10,229	.006
2 10-19	45	82, 34		
3 20 ve üstü	26	126, 44		

Tablo 3: Görev Süresi ile Pedagojik İnanç Arasındaki İlişki

Yapılan analizde görev süresi ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (.05>p). Fakat bu sonuçlar beklenmeyen bir durumu yansıtmaktadır. Zira lisans eğitimini daha yakın zamanda tamamlamış öğretmenlerin sıra ortalamaları da düşük ve görev süresi 10-19 olanlarda en düşük çıkmıştır. Dolayısıyla “H₃: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi kıdemine göre anlamlı düzeyde farklıdır.” önermesi doğrulanmış olsa da beklentinin tersine bir durumu yansıtmaktadır. 20 yıl ve üstü süre çalışanların pedagojik inanç sıra ortalamaları daha yüksektir. Ölçeğin 12. sorusu olan “Öğrenme, öğretmenin öğrettiği bir şeyin hatırlanmasıdır.” maddesine verilen cevaplar da anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p=,015). Bu maddenin sıra ortalaması da görev süresi 20 yıl ve üstü olanlarda en yüksektir. Yine görev süresi 10-19 olanlarda en düşüktür. Bu durumun yorumlanması oldukça zor görünmektedir zira öğretmen yetiştirme politiklarındaki değişimlerin etkileri ile ilgili verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer taraftan durum çalışmasında da görüldüğü gibi görev süresi daha çok olan öğretmenler kendilerine daha eleştirel yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Görev süresinin en az olanlardaki duyarlılığın tecrübesiz olmakla ilgisinin olup olmadığı da önemlidir. Zengin’in çalışmasında eğitim öğretim yeterlikleri ile öğretmenlik süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş ama görev süresi ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında ters yönlü bir ilişki eğilimi gözlemlenmiştir.⁵⁹ Arpacı’nın çalışmasında

⁵⁹ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 18.

kıdem ile öğretme alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.⁶⁰ Koç'un çalışmasında da öğretmen yeterlikleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.⁶¹

Nitel araştırmada kıdeme göre en dikkat çekici fark, görev süresi en fazla olanları kendi öğretmenlik geçmişlerine eleştirel bakabilmiş olmalarıdır. 29 yıldır çalışmakta olan P6 kodlu katılımcı, nitelikli öğrenmelerin önündeki engeller arasında öğretmeni de saymıştır; yine, öğretmenlik mesleği ile ilgili konuşma esnasında kendi öğretmenlik profillerini eksik olarak gören yine P6 ve P8⁶² kodlu katılımcılar olmuştur. P8 kodlu katılımcı, eski öğretmenliği ile pedagojiye göre yeniden şekillendirdiği öğretmenlik profili arasında farka vurgulu bir şekilde değinmiştir. Diğer bir dikkat çekici nokta da başta bilgisayar

Okul Türü	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p*
-----------	---	-------------------	----------	----

kullanımı olmak üzere teknoloji kullanımı konusunda kıdemi daha fazla olan P6 ve P8 kodlu katılımcıların daha fazla özgüvene sahip görünmesidir. Bu da beklentilerin aksi yönünde bir gözlem olmuştur.

2.4. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Pedagojik İnanç

Pedagojik inançlar öğretmenlik deneyiminin etkilerine karşı duyarlıdır. Okul türleri de okul kültürlerini ve dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaşantılarını etkileyebilecek olan başlıca etkenlerden biridir. Okul türleri ile pedagojik inanç arasındaki ilişkiyi sınamak için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

⁶⁰ Arpacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri (Diyarbakır Örneği)", 265.

⁶¹ Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", 134.

⁶² P8 kodlu katılımcı, 32 yıldır çeşitli ortaokullarda görev yapmakta, erkek ve lisans mezunu.

1 İlkokul	11	116,95	1,079	.782
2 İmam-Hatip Ortaokulu	56	108,63		
3 Ortaokul	89	101,35		
4 Lise	55	108,65		

Tablo 4: Görev Yapılan Okul Türü ile Pedagojik İnanç Arasındaki İlişki

Analizde DKAB öğretmenlerinin görev yapmakta olduğu okul türü ile pedagojik inançları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p=.782$) ve “H₄: DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklıdır.” hipotezi reddedilmiştir. Bu durumda, homojen okul kültürlerinin olduğu ya da pedagojik inançların okul kültüründen anlamlı düzeyde etkilenmediği varsayılabilir.

Durum araştırmasında da öğretmenler benzer olgu, sorunsal ve sorunları dile getirmişlerdir. İlkokulda öğretmenlik yapanların sıra ortalamalarının kısmen yüksek olması, ilkokul öğrencilerine daha fazla özen gösterme ile açıklanabilir. İlkokulda görev yapmakta olan P10 kodlu katılımcının yukarıdaki ifadesi de bunu destekler niteliktedir. Fakat özellikle kimlik oluşturma dönemindeki öğrencilerin kademesine karşılık gelen liselerde görev yapan öğretmenlerin pedagojik inançlarında herhangi bir farklılık olmaması düşündürücüdür. Bu durum, DKAB derslerinin kimlik oluşturma sürecini yeterli ölçüde desteklemediğine ve daha çok kültür aktarımıyla sınırlı oluşuyla ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan hiçbir katılımcı okul türleri ile ilgili fark edilebilir yoğunlukta özel bir kavrayış sunmamıştır. Bu, eğitim sistemi içerisinde okul türleri ile ilgili net ayrımların oluşmadığına ve öğretmen kimliğinin standart bir şekilde inşa edildiğine işaret etmektedir.

2.5. Okunan Kitap Türüne ve Okunan Kitap Sayısına Göre Pedagojik İnanç

Kitap okuma alışkanlığı, hayat boyu öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Pedagojik inançlar da dinamik bir yapıya sahiptir. Pala tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerine yapılan nitel bir çalışmada genel

olarak öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmadıkları, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla kitap okuduğu ve kitap okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin okul yönetimine ve güncel konulara daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir.⁶³ Bu sonuçlar da kitap okuma ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmemektedir. Koç tarafından 4-12. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, kitap okuma alışkanlığı ile DKAB öğretim programında yer alan değerlere ulaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.⁶⁴

DKAB öğretmenlerinin okudukları kitap türüne ile pedagojik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Okunan Kitap Türü	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p
1 Roman-Hikâye	80	114,59	3,189	.203
2 Bilim Kitapları	23	91,57		
3 Akademik Kitaplar	108	102,71		

Tablo 5: Okunan Kitap Türü ile Pedagojik İnanç Arasındaki İlişki

Yapılan analizde okunan kitap türü ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ($p > .05$). Bilimsel kitapları okuyanların sıra ortalamalarının en düşük olması da dikkat çeken bir noktadır. Aynı şekilde okunan kitap sayısı ile pedagojik inanç arasında da anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ($p = .111$). Üstelik en çok kitap okuma sayısına sahip iki grubun sıra ortalamaları en düşüktür:

Okunan Kitap Sayısı	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p*
1 1-5	35	106,33	7,511	.111
2 6-10	55	112,38		
3 11-15	42	122,30		

⁶³ Fatih Pala, "Kitap Okuma Alışkanlığının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Davranışları Üzerindeki Etkisi", *Academic platform Journal of Education and Change* 2/2 (2019).

⁶⁴ Ahmet Koç, "Öğrencilerin Kitap Okuma Tutumları ile Kitap Okumanın DKAB Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Amasya İlahiyat Dergisi* 15 (2020), 275-319.

4 16-20	27	88,67
5 21 ve üstü	52	94,87

Tablo 6: Okunan Kitap Sayısı ile Pedagojik İnanç Arasındaki İlişki

Bu durumda, “H₅ : DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi okuduğu kitap türüne göre anlamlı düzeyde farklıdır.” ve “H₆ : DKAB öğretmenlerinin pedagojik inanç düzeyi okuduğu kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklıdır.” önermeleri doğrulanamamıştır.

Nitel araştırmada katılımcılar, kitap okuma ile öğretmenlik mesleği arasında güçlü sayılabilecek bir bağ kurmuşlardır. Okunan kitap türleri ve bu kitapların öğretmenliği nasıl etkilediği sorularına benzer cevaplar vermişlerdir. Psikoloji ve iletişime dair kitaplar, daha çok tercih edilmektedir. Alanla ilgili olanlar ve edebi kitaplar, tercih edilen diğer türlerdir. P1 kodlu katılımcı kitap okuma alışkanlığı ile öğretmenliği arasında ilişkiyi şöyle dile getirmektedir:

“Kendi alanımla ilgili kitapları, psikoloji kitapları, çocuk eğitimine yönelik kitapları, siyasetle ilgili kitapları, eğitim-pedagojiyle ilgili kitapları okuyorum. Kitap okumak mesleğimi daha çok sevmemi sağladı. Çocukları daha çok sevmemi, onları daha iyi anlamamı, alanımla ilgili eksikleri tamamlamamı sağladı. Mesleğimin kutsal bir meslek olduğunu, okudukça daha fazla fark ettim. Çok önemli bir mesleği icra ettiğimi... Özellikle de branşım bazında, mesleğimin tebliğ tarafı olduğu için çok donanımlı olmam gerektiğini hatırlattı. Öğrencileri tanımama, onların hem duygularına hem zihinsel gelişimlerine uygun niteliklere sahip olmam gerektiğini hatırlattı. Bu açıardan katkıları oldu.”

P3⁶⁵ kodlu katılımcı da benzer fikirlere sahiptir:

“Branşımla ilgili kitaplar, yerli-yabancı romanlar, sağlıkla ilgili kitaplar, çocuk gelişimi ile ilgili kitaplar okuyorum. Branşımla ilgili kitaplar bilgilerimin taze kalmasını sağlıyor. Aynı zamanda bu bilgileri nerelerde kullanacağım konusunda yeniden düşünmeme sebep oluyor. Çocuk gelişimi kitapları çalıştığım yaş grubunun gelişimsel özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde

⁶⁵ P3 kodlu katılımcı, 10 yıldır ortaokulda görev yapmakta, kadın ve lisans mezunu.

bulundurarak ders işlememde bana yol gösterici oluyor. Çocukların göstermiş oldukları davranışların sebeplerini ve nasıl davranmam gerektiğini daha iyi anlamış oluyorum.”

Doktora mezunu P2 kodlu katılımcının ifadeleri de oldukça dikkat çekicidir ve eğitim durumu ile pedagojik inançlar arasındaki beklenmedik sonuca da ışık tutmaktadır:

“Akademik kitaplar okuyorum. Roman vb. insana teorik anlamda bir şey öğretmeyen kitaplar okumayı israf edilmiş zaman olarak görüyorum. Akademik kitaplar okumak, öncelikle kendi alanımda kendime güvenmemi sağlıyor. Öğrencilere anlatacak daha çok şeyim oluyor. Daha önemlisi öğrencilere sadece bilgi öğretmek değil, bilgiyi öğrenmeyi öğretme imkânı sağlıyor. Kanaatimce önemli olan bilgi aktarmak değildir. Bir öğretmen öncelikle öğrencisinde ufuk açmalı ve ona öğrenmeyi öğretmelidir.”

Katılımcı için uzmanlık durumuna uygun bir şekilde nitelikli bilgiye ulaşmak ve üretmek daha ön plandadır. “Öğrenmeyi öğretmek” ve “ufuk açmak” analiz ve sentez basamaklarına ulaşma hedefiyle uyumlu olduğu gibi öğrencinin “çocuk” oluşunun yani pedagojik gereksinimlerinin, bu ihtiyaca uygun pedagojik çerçevenin kısmi olarak göz ardı edilme eğilimini de yansıtmaktadır.

P6 kodlu katılımcı kitap okuma deneyimini şu şekilde ifade etmektedir:

“Eskiden dini içerikli, kendi branşım ile ilgili kitapları okurdum ama şimdilerde kişisel gelişim, psikoloji, Türk ve dünya klasikleri okuyorum. Okuduklarım daha çok dolaylı olarak etkiliyor diye düşünüyorum. Eskiye göre insanlarla daha iyi iletişim kurabiliyorum. Daha sakini daha anlayışlı ve çözüm odaklı olabildiğimi düşünüyorum.”

Öğretmenlerin kitap okuma deneyimleri ile öğretme öğrenme süreçleri arasındaki bağ oldukça dinamik görünmektedir. Diğer taraftan durum çalışması, nicel araştırmayı yordamamaktadır. Bu sonuç ölçekle ilgili bir soruna işaret olabileceği gibi yine kitap okuma alışkanlığının daha çok öğretmen failiği ile ilgili olabileceğini de düşündürmektedir. Zira, nicel araştırmada kitap okuma alışkanlığı ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretmenlerin DKAB öğretmenliğine güçlü bir dini anlam yüklemeleri, ileti-

şime yönelik duyarlılık ve düzen fikrinin genelliği birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin pedagojik inançları kısmen göz ardı ettikleri ya da pedagojik inançlarının yeterli ölçüde farkında olmadıkları, bunun yerine öznel bir algı-lama biçiminin yansıtması da öğretim süreçlerinde öğretmen failliğini daha önemli buldukları yargısına varmak daha makul görünmektedir.

Sonuç

Pedagojik inançlar, öğretmenliğin niteliğini ve öğrencilerin öğrenme ya-şantılarını derinden etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Pedagojik inançlar, uzun yıllar süren öğrenme süreçleri, öğretmenlik meslek eğitimi, öğretmenlik uygulaması (staj) süreci ve öğretmenlik deneyimi ile diğer öznel yaşantılardan oluşan inançlar bütünüdür. Diğer inanç türleri gibi pedagojik inançların da dinamik olması olasıdır ve geleceğe yönelik öngörülere de kıla-vuzluk etmesi açısından oldukça büyük bir önemi haizdir.

Bu çalışmada iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada DKAB öğretmenlerinin pedagojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son aşamada ise nicel araştırmada elde edilen bilgilere göre, ilgili değişkenlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını keşfedilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, test edilen hipotezlerin iki tanesi kabul edilmiş, dördü ise reddedilmiştir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin pedagojik inançları ile eğitim durumu, görev yapılan okul türü, okunan kitap türü ve okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken görev süresi ve cinsiyet ile pedagojik inanç arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Görev süresi en fazla olanların pedagojik inancının da daha yüksek çıkmış olması oldukça dikkat çekicidir. Bu, öğretmen yetiştirme politikalarını yakından ilgilendirdiği için başka çalışmalar tarafından derinlemesine analiz edilmeyi gerektirmektedir.

Nicel araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojik inançlara sahip olma eğilimleri tespit edilmişken nitel araştırmada öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı bağdaştırmaya çalıştıkları görülmektedir. Durum çalışmasında öğretmenlerin yüksek pedagojik inançlara sahip olduklarının işaretlerine ulaşamamıştır. Nicel çalışmada DKAB öğretmenleri öğrenci merkezli öğrenme ve sınıf yönetimlerini daha uygun bulduklarını

tespit edilmişken, sınıf yönetiminde “düzen”in organize edici başat kavram olması, işe koşulan yöntem ve teknikler arasında takrir yönteminin ve onu tamamlayan yöntemlerin tartışmasız otoritesi ya bir çelişkiye ya da pedagojik formasyon ile gerçek ortamlar arasındaki uyumsuzluğa göndermede bulunmaktadır. Diğer taraftan, DKAB öğretmeni yetiştirme politikalarındaki değişkenlik de mesleğe adaptasyonu olumsuz etkileyen faktör olarak tespitlerin yorumlanmasında dikkate alınmalıdır. Pedagojik inançlar, öğrenme sürecinde gerçek ortamın ihtiyaçlarına göre en uygun araçları belirleyebilme, eğitsel süreçlerdeki kesintileri yönetebilme, öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi için sistematik ve ani kararlar alabilme, etkili sınıf yönetimi gibi konularda önemli bir belirleyici olduğu için öğretmenlerin pedagojik inançları konusunda farkındalıklarını artıracak çalışmalar yapılabilir. Zira nesnel-teorik durum ile gerçek ortamların dinamik yapısı arasındaki farkı en uygun şekilde azaltabilmek için gerekli en önemli unsur pedagojik inançlardır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin üstbilgi yeteneklerin ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyici eğitimler verilebilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme eğitiminde teorik bilgilerin öznel bir kavrayışa ulaşmasına yardım edecek eğitim materyalleri de işe koşulabilir. Özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde, eğitimin öznel yanlarına daha fazla önem verilebilir ve öz değerlendirmenin niteliği artırılabilir.

Öğretmenler, pedagojik inançlardan daha çok öğretmen failliklerini önemsemekte gibidirler. Başka bir deyişle DKAB öğretmenleri daha az sorunlu sınıf yönetimlerini öncelikli olarak görmektedirler. İletişim becerilerinin yüksek düzeyde önemsenmesi, sistem sorunlara yapılan vurgular, öğretimin önündeki en büyük engeller arasında öğrencilerin sık sık zikredilmesi, öğrenme çıktılarının niteliksiz olarak ifade edilmesi gibi veriler birlikte değerlendirildiğinde, DKAB öğretmenleri öğrenme ortamındaki kendi konularının istikrarına odaklanmaktadır. Tabii ki bu, öğretmen yetiştirme eğitiminin istenilen seviyede olup olmadığı konusunda yeterli bilgiye ulaştıktan sonra nihai anlamına kavuşacak bir olgudur. Alan araştırmaları, ilgilendiği sorunsal hakkında son sözü söylemek için değil sorunsallara tecrübi bilgi sağlamak için işlevseldir. Özellikle de bir kurama ulaşamayacak çerçevedeki araştırmalar, diğer araştırmaları alana davet etmeleri durumunda asıl işlevle-

rini göreceklendir. Dolayısıyla bu çalışma sonuçları da başka çalışmalarla test edilmelidir.

Kaynakça

- Akyürek, Süleyman. "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 7-47.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013.
- Altınova Şahin, Ayşegül. *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2018.
- Arpacı, Mücahit. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri (Diyarbakır Örneği)". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 40 (2013), 251-270.
- Baltacı, Ali. "Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: Etnometodolojik Bir Araştırma". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 19/2 (2019), 293-321.
- Baltacı, Ali. "Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme". *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7/1 (2018), 231-274.
- Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 2005.
- Cresswell, John W. *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. ed. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, 2017.
- Cresswell, John W. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, 2015.
- Cresswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2020.
- Cresswell, John W. - Clark Plano, Vicki L. *Designing and Conducting Mixed Methods*. Los Angeles: SAGE Publications, 2017.

- Çınar, Fatih. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyleri". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/41 (2018), 174-199.
- Çınar, Fatih - Buyrukçu, Ramazan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2/24 (2016), 59-82.
- Erdoğan, İrfan. "Gelişim Psikolojisine Dair". *Gelişim Psikolojisi*. ed. Hatice Ergin - S. Armağan Köseoğlu. Ankara: Nobel Akademi Yayınları, 2020.
- Eren, Hale. *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*. (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), 2019.
- Erkmen, Besime. "Novice EFL Teachers' Beliefs about Teaching and Learning, and Their Classroom Practices". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/1 (2014), 99-113.
- Fullan, Michael. "The Return of Large-Scale Reform". *Journal of Educational Change* 1/ (2000), 5-28.
- Gümüş, Süleyman. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/34 (30 Aralık 2018), 597-618.
- Kaya, Umut. "Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Van İlahiyat Dergisi* 7/10 (2019), 65-112.
- Kayan, Mehmet Fatih. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleklerini Etkili Olarak Yürütebilmelerinin Önündeki Engellere İlişkin Görüşleri". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 7/7 (2020), 118-127.
- Khader, Fakhri R. "Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction". *American International Journal of Contemporary Research* 2/1 (2012), 73-92.
- Koç, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri". *Değerler Eğitimi Dergisi* 8/19 (2010), 107-149.

- Koç, Ahmet. "Öğrencilerin Kitap Okuma Tutumları ile Kitap Okumanın DKAB Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Amasya İlahiyat Dergisi* 15 (2020), 275-319.
- Lim, Cher Ping vd. "Educational Innovations and Pedagogical Beliefs: The Case of a Professional Development Program for Indonesian Teachers". *Journal of Applied Research in Education* 18/ (2014), 1-14.
- Miheale, Voinea - Alina-Oana, Bota. "(When) Teachers's Pedagogical Beliefs Are Changing?" 1001-1006. Transilvania University of Brasov, 2014.
- Nespor, Jan. "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching". *Journal of Curriculum Studies* 19/4 (1987), 317-328.
- Nurdoğan, Arzu M. *Modernleşme Döneminde Osmanlı'da İlköğretim (1869-1914)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2016.
- Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017.
- Pajares, M. Frank. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research* 62/3 (1992), 307-332.
- Pala, Fatih. "Kitap Okuma Alışkanlığının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Davranışları Üzerindeki Etkisi". *Academic platform Journal of Education and Change* 2/2 (2019).
- Soysal, Yılmaz vd. "Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeğinin Uygulamalı Olarak Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 8/3 (2018), 1-17.
- Stake, Robert E. *Multiple Case Study and Analysis*. New York: The Guilford Press, 2006.
- Şimşek, Eyüp. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri Alanındaki Yeterlikleri". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22/3 (2018), 1631-1648.
- Zengin, Mahmut. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/27 (2013), 1-28.

- Zengin, Mahmut - Gümüşay, İbrahim. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019)" 9 (2020), 117-186.
- Zengin, Mahmut - Menküç, Dilek. "Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982)". *Turkish Studies* 12/10 (2017), 361-386.