

TÜRKİYE DİN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Religious Education Studies

Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları altı ayda bir yayımlanan uluslararası ve hakemli bir dergidir.

Turkish Journal of Religious Education Studies is an international, peer reviewed and biannual journal.

Sayı/Number 7 • Haziran/June 2019 • ISSN 2149-9845 • E-ISSN 2636-7807

İmtiyaz Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü / Owner and Chief Executive Officer

Mehmet BAHÇEKAPILI

Baş Editör / Editor in-Chief

Mustafa USTA

Sayı Editörü / Editor

Hakkı KARAŞAHİN

Editörler / Editors

Siebre MIEDEMA (VU University Amsterdam)	Christopher G. ELLISON (The University of Texas at San Antonio)
Cemal TOSUN (Ankara Üniversitesi)	Recai DOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Muhittin OKUMUŞLAR (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Zeki Salih ZENGİN (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Nurullah ALTAŞ (Atatürk Üniversitesi)	Michael NIELSEN (Georgia Southern University)
Ahmet KOÇ (Marmara Üniversitesi)	Friedrich SCHWEITZER (Eberhard Karls Universität Tübingen)
Mehmet BAHÇEKAPILI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Süleyman AKYÜREK (Erciyes Üniversitesi)
Safnaz ASRİ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Mohammed DERRADJ (University of Algeria II)
Ednan ASLAN (Universität Wien)	Kenan SEVINÇ (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi)	Murat Şimşek (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Kitap Değerlendirme Editörleri / Book Review Editors

Hakkı KARAŞAHİN (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)	Ahmet GEDİK (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi) -
Ahmet Ali ÇANAKCI (Balıkesir Üniversitesi)	

Yayın Kurulu / Editorial Board*

Zuhal AĞILKAYA ŞAHİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi (TURKEY)	Ayman AGBARIA, University of Haifa (ISRAEL)
Muhsin AKBAŞ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Süleyman AKYÜREK, Erciyes Üniversitesi (TURKEY)
Ednan ASLAN, Universität Wien (AUSTRIA)	Safnaz ASRİ, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Nedim BAHÇEKAPILI, Islamitische Universiteit Europa (HOLLAND)	Mehmet BAHÇEKAPILI, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
İrfan BAŞKURT, İstanbul Üniversitesi (TURKEY)	Bayraktar BAYRAKLI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Beza BİLGİN, Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Ahmet Ali ÇANAKCI, Balıkesir Üniversitesi (TURKEY)
Mohammed DERRADJ, University of Algeria II (ALGERIA)	Abdurrahman DODURGALI, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Recai DOĞAN – Ankara Üniversitesi (TURKEY)	Christopher G. ELLISON, The University of Texas at San Antonio (USA)
Ahmet GEDİK, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep Emin GÜL, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Hülya HACİSMAİLOĞLU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Michael NIELSEN, Georgia Southern University (USA)
Hakkı KARAŞAHİN, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)	Recep KAYMAKCAN, Sakarya Üniversitesi (TURKEY)
Ahmet KOÇ, Marmara Üniversitesi (TURKEY)	Mustafa KÖYLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi (TURKEY)
Muhiddin OKUMUŞLAR, Necmettin Erbakan Üniversitesi (TURKEY)	Siebre MIEDEMA, VU University Amsterdam (HOLLAND)
Friedrich SCHWEITZER, Eberhard Karls University (GERMANY)	Halil İbrahim ŞENAVCU, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY)
Bülent UÇAR, Universität Osnabrück (GERMANY)	Mustafa USTA, Marmara Üniversitesi (TURKEY)
Prof. Dr. Edmunt WEBER, Universität Frankfurt am Main (GERMANY)	Samet YAĞCI (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi (TURKEY))

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order by surname

Kapak Tasarımı / Cover Design

Furkan Selçuk Ertargin

Tasarım / Graphic Design

Mehmet BAHÇEKAPILI - Safnaz ASRİ

Baskı / Printed By - Baskı Tarihi / Printed Date

Limit Ofset – 27.06.2019



İNDEKSLER



ORTAÖĞRETİM SEÇMELİ TEMEL DİNİ BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAVRAMLARIN ANLAŞILMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

İbrahim GEYİK**

E-mail: ibrahimgeyik@bingol.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3350-5630>

Mahmut ZENGİN***

E-mail: zengin@sakarya.edu.tr

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9042-7379>

Citation/©: Geyik, İ. & Zengin, M. (2019). Ortaöğretim seçmeli temel dini bilgiler öğretim programında yer alan kavramların anlaşılma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 11-36.

Öz

Bu çalışmada Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan ve Temel Dini Bilgiler (TDB) dersini seçen öğrencilerin kavram başarı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim düzeyinde Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrenciler oluştururken, örneklemini benzeşik örnekleme yoluyla Anadolu liselerinde söz konusu dersi seçen 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kişisel bilgi anketi ile “Kavram Başarı Testi” kullanılmıştır. Kavram başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,52, ayırt edicilik indeksi 0,42’dir. Testin Cronbach’s Alpha katsayısının 0,701 olması testin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen veriler TAP 18.9 ve SPSS 22.00 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile cinsiyet, ayda okuduğu kitap sayısı, öğrencinin DKAB öğretmeni ile ilgili

* Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde “Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezi verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü.

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü.

düşüncesi, DKAB öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu, öğrencinin din derslerine yönelik tutumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kavramlar: Kavram, Kavram öğrenme, Kavram öğretimi, Din öğretimi, Temel dini bilgiler

AN INVESTIGATION OF THE LEVEL OF UNDERSTANDING OF CONCEPTS IN SECONDARY EDUCATION OPTIONAL BASIC RELIGIOUS KNOWLEDGE CURRICULUM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

In this research, it is aimed to examine the concept success levels of the students who are studying in secondary education in Bingol city center and choose the Basic Religious Knowledge course in terms of various variables. While the population of the research is composed of students who choose the Basic Religious Knowledge course at the secondary education level in the central district of Bingol the sample of research is composed of 391 students who selected this course in Anatolian high schools by means of homogenous sampling. To collect the research data were used to the personal information survey and "Concept Achievement Test". Average difficulty index of concept achievement test is 0,52, the distinctiveness index is 0,42. When the Cronbach's Alpha coefficient of the test was 0,701 that indicating the test was reliable. The obtained data were analyzed with TAP 18.9 and SPSS 22.00 program. T-test and variance analysis were used to test the research problems. Bonferroni test was used for multiple comparisons. The meaningfulness level was 0,05 used to for statistical processing. According to the findings of the study, significant differences were found between the scores of the students' concept achievement test and gender, the number of books they read per month, the opinion of the students about the religious culture and ethical knowledge teacher, the attitude of the religious culture and ethical knowledge teacher towards the students and the attitude of the students towards religious courses.

Keywords: Concept, Learning concept, Teaching concept, Religious education, Basic religious knowledge

Giriş

Türkiye'de din öğretiminin tarihi seyrine bakıldığında dönemin siyasi şartlarına bağlı olarak, kimi zaman din derslerinin devlet tarafından okutulmadığı, kimi zaman isteğe bağlı olarak, kimi zaman da zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir. 1949 yılından itibaren seçmeli olarak okutulan din dersi ve 1974-1975 öğretim yılı itibariyle programa konulan zorunlu ahlak dersi, 1982 anayasasıyla birlikte birleştirilmiş, din kültürü ve ahlak bilgisi adında bir ders zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Böylece DKAB dersinin ilk ve

ortaöğretim kurumlarında her yıl okutulması anayasal bir zorunluluk haline gelmiştir (Öcal, 1998). Bu durum, dikkatleri DKAB dersinin varlığından ziyade, dersin içerik ve yöntem kısmına çekmiştir (ERG, 2011). Bu kapsamda zorunlu din dersinin içerik kısmına gelen eleştiriler, içeriğin çoğulcu bir anlayışa sahip olmadığı, tek tip din yorumunun dikte edildiği, dolayısıyla da din ve vicdan özgürlüğünü ihlal edildiği şeklinde ifade edilebilir (Meydan, 2013). Bu eleştiriler karşısında ilk olarak 1990 yılında gayr-ı müslim vatandaşlara DKAB dersinden muafiyet hakkı tanınmıştır (MEB, 1990). Tek tip din yorumunun dikte edildiğine ilişkin tartışmalar ise hukuki anlaşmazlıklara neden olmuş ve AİHM kararıyla sonuçlanmıştır. Hasan ve Eylem Zengin davası (AİHM, 2007) olarak kayıtlara geçen bu karar, DKAB dersinin İslam içerisindeki farklı yorumları dikkate alacak şekilde genişletilmesi gerektiğine hükmetmiştir. Bu karar sonrasında DKAB (2010) programında Alevilik ve Bektaşilik konuları yer almıştır (MEB, 2010a, 2010b).

DKAB dersinin daha çoğulcu bir anlayışı yansıtmaması gerektiğine yönelik eleştirilerin yanı sıra bireylerin veya velilerin daha tatmin edici bir din eğitimi talepleri konusunda DKAB derslerinin yetersiz kaldığı dile getirilmiş ve bu kapsamda uygulama boyutlarını da içeren bir din eğitimi talebi ortaya konulmuştur. Çarkoğlu ve Toprak'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların %85,5'i, Müslümanlık hakkında genel bilgilerin yanında uygulamaya dönük bir din eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu talepler, DKAB dersinin yanında isteğe bağlı din dersi önerilerini gündeme taşımıştır (Kaymakcan v.dğr., 2013). Bu istekler çeşitli STK'lar (Ensar Vakfı, 2012) ve din eğitimcileri tarafından resmi toplantılarda dile getirilmiş, isteğe bağlı din dersleri 18. Milli Eğitim Şurasının tavsiye kararlarında yer bulmuştur. Alınan tavsiye kararı ve isteğe bağlı din eğitimi talepleri doğrultusunda somut adımlar atılmış, "2012/6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"la 2012-2013 eğitim öğretim yılı beş ve dokuzuncu sınıflardan kademeli bir şekilde başlanarak din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler konulmuştur. Böylece bilgi ve kültür ağırlıklı DKAB dersinin yanında duygu ve davranış temelli din dersi talepleri karşılık bulmuştur (Gündoğdu, 2017; Kaymakcan ve diğerleri, 2013; Meydan, 2013).

Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersler, Talim Terbiye Kurulu 25.06.2012/69 sayılı kararıyla örgün eğitimin ikinci kademesinde (5,6,7 ve 8.sınıflarda) Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler dersi olmak üzere haftada iki saat seçmeli olarak programa konulmuştur. 24.08.2012/124 sayılı kararla bu dersler, ortaöğretimde de (9,10,11 ve 12.sınıflarda) isteğe bağlı olarak seçilme imkânına kavuşmuştur. Bu derslerden Kur'an-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı ortaokul ve lisede dört kez, Temel Dini Bilgiler dersi ise iki kez seçilebilmektedir. İmam hatip ortaokullarında ise söz konusu dersler zorunlu olarak okutulmaktadır (Bahçekapılı, 2012).

1982 anayasasıyla zorunlu hale getirilen din dersleriyle başlayan süreçte, uzun tartışmalar sonucunda seçmeli din derslerinin olması gerektiğine dair bir uzlaşmaya varılmış, nihayet 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla seçmeli din dersleri programlara dâhil edilmiştir.

Programlara konulması, seçmeli din derslerinin meşruiyeti açısından tartışılması yerine niteliksel açıdan tartışılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda uygulamaya konulan seçmeli din dersleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları seçmeli din derslerinin programlarını incelerken (Bahçekapılı, 2012, 2013; Kaymakcan ve diğerleri, 2013), bazı araştırmalar ise öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında bu derslerin durumunu değerlendirmektedir (Acuner, 2016; Meydan, 2013; Yazıbaşı, 2018; Meydan, 2015; Yorulmaz, 2014). Ayrıca isteğe bağlı olarak seçilen bu derslerin tercih edilme-edilmeme sebeplerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Gündoğdu, 2015; 2017).

Bu araştırma ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programındaki dini kavramların anlaşılma düzeyini incelemektedir. TDB öğretim programının amaçlarından biri İslam'ın inanç, ibadet ve ahlakla ilgili temel kavramlarının kazandırılmasıdır. Öğrencilerin İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını ilgili kavramlar kazandırılmadan içselleştirilmesini beklemek pek mümkün görünmemektedir. İlgili literatür tarandığında seçmeli Temel Dini Bilgiler öğretim programıyla ilgili çalışmaların az olduğu, din eğitiminde kavram öğrenmenin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların da yok denecek kadar az olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışma, seçmeli din derslerinden ortaöğretim TDB (İslam-1) öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde, planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, kavramların ne düzeyde kazandırıldığını araştırmakta ve kavram başarı puanlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektedir. Bu araştırma, öğretimin iyileştirilmesine katkı sunabilecek güvenilir bilgiler sağlaması açısından önemlidir.

Din Öğretiminde Kavram Öğretiminin Önemi

Din öğretiminde kavram öğretiminin önemine geçmeden kavram kelimesi ve kavramların önemi üzerinde durmak gerekir. Kelime olarak kavram, kavramak fiilinden türemiştir. Kavramak, “bir nesneyi veya düşünceyi her yönüyle anlamak, iyice anlamak, bir şeyi elle sıkıca tutmak, sarıp sarmalamak” anlamlarına gelmektedir (TDK, 1998). Kavram en genel anlamıyla “bir şeyin (obje) zihindeki tasavvuru yani düşünmemizden bağımsız olan objenin kavranılması” (Taylan, 2016) olarak tanımlanmaktadır. Cevizci'ye göre ise kavram, “bir şeyin, bir nesnenin zihindeki tasavvuru veya zihne ait tasarımı; soyut düşünme faaliyetinde kullanılan ve belli bir somutluk ya da somutluk derecesi sergileyen bir düşünce, fikir ya da idedir” (Cevizci, 1999).

Kavramlar, fikir, obje ve olayların benzer özelliklerinin gruplandırılarak soyutlanmaları neticesinde ortaya çıkmaktadır. Kavramlar çevremizdeki karışıklıkları, karşılaştığımız problemleri azaltarak, düşünce sürecimizde büyük oranda ekonomi ve kolaylık sağlamaktadır. Kavramlar, insanoğlunun algısal yaşantısını soyutlaştırıp bilim, kültür, sanat, teknoloji gibi alanları geliştirmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2017). Kavramlar, insanların yaşantıları ve tecrübeleriyle var olurlar. Kavramlar, insanoğlunun dünyayı

anlamlandırmasına ve onunla bütünleşmesine, insanlar arası iletişimi kurmasına ve bu iletişimde ilkeler geliştirmesine katkı sağlayan bir çeşit bilgi formudur (Ülgen, 2004). Kavramların birbirleriyle ilişkisi sonucunda ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. Bu ilkeler, doğru yargıda bulunma ve problemlerin çözümünde büyük rol oynamaktadır (Fidan, 1996).

Kavram öğretiminin önemi ilgili dersin hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Din öğretiminin hedeflerine bakıldığında “yetişmekte olan nesle din hakkında bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmesini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek” (Tosun, 2015) olarak ifade edilmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmede, kavram öğretimi bireye yardımcı olmaktadır.

Kavram öğretimi bilginin sistemleştirilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretimde kavramların sıralanışı, hangi kavramların nasıl öğretileceği, dini bilginin sistemleştirilmesini gerektirmektedir. Kavram öğretim teknikleri ve kavramlar arası ilişki kurulması, bilginin sistemleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Kavramsal alanda iyi yapılandırılmış bilgiye sahip bireyler, kavramları hatasız bir şekilde kolayca öğrenmektedirler. Kavramı sistemli bir yapıda kazanan birey, bilgilerini diğer öğrenmelere transfer edebilecek böylece üst düzey bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Aksi düşünüldüğünde kulaktan dolma ya da ezberlenerek alt düzeyde öğrenilen bilgi ve kavramlar transfer edilemeyecek ve kısa sürede unutulacaktır. Bu tür bilgi ve kavram, problemlerin çözümünde kullanılamayacaktır (Akyürek, 2004).

Kavram öğretimi, bireyin kişiliğinin gelişimine ve özgürleşmesine katkı sunması açısından önemlidir. Birey yaşadığı dünyayla etkileşim sonucunda kendini fark etmekte ve benlik algısı geliştirmektedir. Benlik algısı geliştirme sürecinde bireyin çevresiyle ilişkisi, yakınlarının yönlendirici ve destekleyici uygulamaları aktif etkindir. Birey geliştirmiş olduğu kavramlarla kendi duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya çalışacak, böylece çevresiyle daha etkili bir iletişim sürecine girecektir. Bu kapsamda dini kavramların öğretilmesi, bireyin benlik algı gelişimini olumlu yönde etkilerken, sağlıklı bir kişilik gelişimine destek olmaktadır. Dini davranışta bulunmada bireyin özgürce karar vermesi ve sorumluluk bilincinde olması gereklidir. Kendi değerlerini oluşturamayan ve kararlarını irdemeyen birey özgürce karar verme yetisine sahip değildir. Gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılan dini içerikli kavram öğretimi, bireyin ahlaki karar ve fiillerini sorgulamasını kolaylaştırabilir. Kendi karar ve fiillerinin bilincinde olan kişi özgürlüğün olanaklarını kullanabilir (Akyürek, 2004).

Kavram öğretimi, bireyin sosyalleşmesi ve kültürlenmesine katkı sunması açısından da önemlidir. Birey sosyalleşme sürecinde, üyesi olduğu topluma katılım için gerekli normları kazanarak toplumsal bir şahsiyet haline gelir. Dini sosyalleşme ise, bireyin dini kimlik edinmesidir. Bu süreçte birey, öncelikle aile, arkadaş grubu, dinsel gruplar, kitle iletişim araçları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Okumuş, 2014).

Din öğretimi bireyin sosyalleşmesine iki önemli katkı sağlamaktadır. Dini etkinliklere katılmak isteyenlere gerekli bilgi ve davranışları öğretmek hazırbulunuşluk kazandırmak, dini etkinliklere katılmayanlara da bu etkinlikleri anlama ve olumlu değerlendirme gücü kazandırmaktır. Bu iki husus da dini kavramların öğretiminin önemine dikkat çekmekte, doğru kavram öğretimi yapıldığı takdirde bireylerin kavramlara yükledikleri anlamların benzeşmesine ve iletişimde engellerin azalmasına yardımcı olmaktadır (Tosun, 2015).

Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren kökleri geçmişe uzanan bir kültürel mirasa sahip olmakta ve bu kültürle büyümektedir. Eğitimin özelde din öğretiminin hedeflerinden biri de geçmişten devralınan kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarmak ve kültürü geliştirip güçlendirecek irade ve becerileri bireylere kazandırmaktır. Her kültür, içerisinde dini öğeleri ve kavramları barındırmaktadır. Bu dini kavramların ve öğelerin dönemin şartları göz önüne alınarak doğru anlaşılması ve değerlendirilmesi ancak doğru bir kavram öğretimiyle sağlanabilir (Cebeci, 2015; Tosun, 2015).

Eğitim programlarının çoğu kavramların öğretimi ve öğrenilmesiyle ilgilidir (Ülgen, 2004). Eğitim alanında özelde ise din öğretiminde kavramların bireysel, toplumsal, kültürel açıdan bu denli öneme sahip oluşu, kavramların öğreniminin değerlendirilmesine dair çalışmaların yapılmasını kayda değer hale getirmektedir. Bu çalışma da eğitimde olmazsa olmaz kabul edilen kavramların öğrenimi araştırılmakta ve çeşitli açılardan değerlendirilmektedir.

Araştırmının Problemi

Din öğretiminde kavram öğretimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında bir yandan teorik çalışmaların olduğu gözlemlenirken (Akyürek, 2004; Çakmak, 2017; Kızılabdullah, 2016), diğer yandan bazı alan araştırmalarının olduğu görülmektedir (Ayaydın, 2012; Taştekin, 1998). Yapılan çalışmalar DKAB programını temel almaktadır. Bu çalışma ise kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programını kapsamaktadır. Meydan'ın (2015) yaptığı araştırmada da belirttiği üzere öğretmenler, TDB öğretim programıyla ilgili olarak; kavramların güncellenmesi, ilmiyal bilgilerinin azaltılarak güncel hayatla ilişki kurulması ve hayata dönük örneklerin çoğaltılması gerektiğini, programda çok sayıda kavramın olması ve bu kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesinin güç olduğunu ifade etmektedirler. Bu yönüyle çalışmada çok sayıda kavramı içeren TDB öğretim programında bulunan dini kavramların ne düzeyde anlaşıldığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada; “ortaöğretim seçmeli Temel Dini Bilgiler (İslam-1) öğretim programında yer alan “İslam ve Sosyal Hayat, İslam ve Ekonomik Hayat” ünitelerindeki kavramların anlaşılma ve öğrencilere kazandırılma düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

- TDB dersini seçen ortaöğretim öğrencilerinin kavramları kazanma düzeyleri; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre,
- İkamet yerine, anne babanın öğrenim düzeyine, anne babanın mesleğine, anne babanın çocuklarına karşı tutumlarına ve ailenin ekonomik durumuna göre,
- Ayda okuduğu kitap sayısına, TDB ders kitabını beğenip beğenmeme, TDB dersi dışında diğer derslerdeki başarı durumlarına göre,
- DKAB öğretmeninin öğrencilere karşı tutumu, DKAB öğretmenini ve ders işleme yöntemlerini beğenip beğenmeme durumlarına göre,
- Okul dışında din eğitimi alma, seçmeli din derslerine yönelik tutumları, din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun verilerin ekonomik olarak toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, bir olayı, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama yoluyla tespit edilen ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamazken, bir değişkenin durumu bilinmesi halinde öteki değişkenin sonuçlarının kestirilmesine katkı sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birbiriyle ilişkileri, birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu araştırılır (Karasar, 2012). Bu modele uygun olarak tasarlanan bu araştırma, öğrencilerin araştırmaya konu olan kavramları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmekte ve kavram başarı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı Bingöl ili merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında Temel Dini Bilgiler İslam-1 dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Bingöl merkezde yer alan İmam Hatip liseleri dışındaki 15 liseden beş lisede (İkisi Meslek Lisesi üçü de Anadolu Lisesi olmak üzere) 9 ve 10.sınıflardan toplam 601 öğrenci TDB İslam-1 dersini seçmiştir. Evrenin 9 ve 10. sınıflardan oluşması bu dersin seçmeli oluşuyla ilgilidir. Nitekim bu ders ortaöğretimin her sınıf düzeyinde seçilebilmektedir. Bingöl'de ise 9. ve 10. sınıflar bu dersi seçmiştir.

Araştırma örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden benzeşik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Benzeşik örnekleme, evrenden araştırmanın problemiyle alakalı benzeşik bir alt grubun veya durumun seçilerek çalışmanın bu kısımda yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2018). Benzeşik örnekleme kapsamında Anadolu liseleri benzeşik (homojen) bir alt grup kabul

edilmiştir. Bu yöntemle araştırmanın örneklemini, söz konusu dersi seçen üç Anadolu lisesinden 391 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulandığı zaman kötü hava koşulları ve okul tatillerinin yaşanmasından dolayı kavram başarı testi 374 kişiye uygulanmıştır.

Tablo 1: Örneklem Grubu

Okul Adı	Öğrenci Sayısı ve Sınıf
Karşıyaka Anadolu Lisesi	136 - 10.Sınıf
M. Akif Ersoy Anadolu Lisesi	135 - 10.Sınıf
Yunus Emre Anadolu Lisesi	120 – 9.Sınıf

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin ortaöğretim seçmeli TDB İslam-1 öğretim programında yer alan İslam ve Sosyal Hayat ile İslam ve Ekonomik Hayat ünitelerindeki kavramları kazanma düzeylerini belirlemek adına araştırmacı tarafından 26 sorudan oluşan çoktan seçmeli kavram başarı testi geliştirilmiştir. Bu ünitelerin tercih edilme sebebi, öğrencilerin günlük hayatlarında duyduğu, karşılaştığı kavramlarda başarılarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmektir. Bu üniteleri kapsayan 23 kavramla (Hak, adalet, nikâh, talak, mehir, mahremiyet, tecessüs, fitne, tesettür, küfûv, uhuvvet, ihsan, infak, iktisat, tasarruf, isâr, riba, ihtikâr, karz-ı hasen, hileli satış, yapay olarak fiyat yükseltme, rüşvet, ahlaki yozlaşma) ilgili sorular TDB öğretim programı ders kitabı esas alınarak hazırlanmıştır. Test, DKAB öğretmenleri, din eğitimi alanı uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Testin madde analizinin yapılması ve güvenilirliğin belirlenmesi için test pilot çalışma olarak 2018-2019 öğretim yılında üç ortaöğretim kurumunda 120 kişiye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler TAP (Test Analysis Program) 18.9 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizde testin ortama güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve testin güvenilirliğine (KR-20) bakılmıştır.

Pilot uygulama sonucu analizler aşağıda verilmiştir.

Testin ortalama güçlüğü= 0,732

Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,353

Testin güvenilirliği (KR-20)= 0,772

Madde güçlüğü 1'e yaklaştıkça soru kolaylaşmakta, 0'a yaklaştıkça soru zorlaşmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksi ise korelasyon katsayısı olması sebebiyle -1 ile 1 değerleri arasındadır. Ayırt edicilik indeksinde 0,30 ve üstü çıkması maddelerin ayırt ettiğini göstermektedir. Ayırt ediciliği 0,20-0,29 arası maddeler düzeltilmeli, 0,19 altı maddelerin ise testten çıkarılması tavsiye edilmektedir (Kilmen, 2014). Analiz sonrasında testin kolayca yakın bir güçlükte olduğu anlaşılmaktadır. Ön uygulamada üç maddenin ayırt ediciliği

0,20'in altında çıkmış ve o maddeler testten çıkarılmıştır. İki sorunun ayırt edicilik değeri 020-0,29 arası olduğundan düzeltilmiştir. Ayrıca her bir kavramı ölçen bir soru olması istendiğinden ve öğrencilerin soru sayısını çok bulmasından dolayı madde sayısı 20'ye indirgenmiştir. Testin güvenirliliği 0,77 oranında güvenilir kabul edilen bir değerdir (Büyüköztürk, 2017).

Kavram başarı testi, çeşitli revizyonlar yapıldıktan sonra iki ünitenin ders işleme süreçlerinin tamamlandığı 2019 yılının Ocak ayında uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Madde analizi

Madde No	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği
1	0,71	0,38
2	0,56	0,29
3	0,68	0,45
4	0,33	0,32
5	0,77	0,42
6	0,54	0,66
7	0,67	0,42
8	0,48	0,33
9	0,26	0,18
10	0,57	0,50
11	0,22	0,30
12	0,42	0,50
13	0,45	0,53
14	0,38	0,26
15	0,57	0,64
16	0,48	0,50
17	0,71	0,58
18	0,65	0,50
19	0,49	0,41
20	0,48	0,38

Testin ortalama güçlüğü= 0,52

Testin ortalama ayırt ediciliği= 0,42

Testin güvenirliliği= 0,701

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak üzere geliştirilen kişisel bilgi anketi ile kavram başarı testi, Bingöl ili merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarına Ocak 2019 tarihlerinde bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS 22.0 paket

programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Araştırma problemlerinin test edilmesinde normallik testi yapılmış, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise eşit örneklem sayısına ulaşamadığından (Kayri, 2009) Bonferroni testinden faydalanılmıştır. İstatistiksel işlemlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Öğrencilerin Kavram Başarı Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ve öğrencilerin başarı düzeylerine etki eden, ilişkili olan değişkenlerin neler olabileceği araştırılmaktadır.

Tablo 3: Kavram başarı testine ilişkin veriler

Soru Sayısı	N	\bar{X}	SS	Ortanca	Mod	Minimum	Maximum	KR-20
20	360	52.23	18.08	55	55	10	95	.701

Araştırmada kullanılan kavram başarı testinde 20 soru bulunmaktadır. Her soru beş puan değerinde olup, testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Testin aritmetik ortalaması 52.23, standart sapması 18.08, ortancası 55, modu 55'dir. Aritmetik ortalama, mod ve ortanca değerlerinin birbirine benzerliği dağılımın normalden uzaklaşmadığını göstermektedir (Büyükoztürk, 2017; Kilmen, 2015). Araştırmaya katılan öğrencilerin bu testten aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan ise 95'tir. Testin güvenilirliği 0,70 düzeyinde olup, güvenilir kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2017).

Kavram başarı puanlarının düşük olması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı (Ülgen, 2004), öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi gibi faktörlerle açıklanabilir. Meydan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler, din derslerinin akademik başarıya katkısının olmadığı düşüncesiyle öğrencilerin seçmeli din dersleriyle ilgili olumsuz algılarının olduğunu ifade etmektedirler. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük çıkması, derslere olan olumsuz algıları ve akademik anlamda kendilerine bir fayda sağlamadığı düşüncesiyle açıklanabilir. Altaş'ın (2004) liselerde din öğretimine dair yaptığı çalışmada ise, gençlerin din eğitimde memnun olmadıkları şeyin çoğunlukla dini muhtevanın bilgi yığını olarak sunulması olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin kavramları öğrenme düzeylerinin düşük olması, TDB öğretim programındaki kavramların bilgi yığını olarak sunulmasından kaynaklı olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4: Cinsiyete göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	178	56.48	16.59	354	4.49	.000*
Erkek	178	48.06	18.73			

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(354)=4.49$, $p<.05$. Kız öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=56.48$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=48.06$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, cinsiyetin başarıya etki eden bir faktör olduğu, kız öğrencilerin kavramları anlamada erkeklere nazaran daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim eğitim alanında yapılan birçok araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Berber, 1990; Cil, İnci ve Zorlu, 2009; Karacık, 1998; Ulular, 1997). Din öğretimi alanında yapılan araştırmalarda ise kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Çapar, 2001).

Çapar (2001), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarında, kız öğrencilerin evde daha çok vakit geçirmeleri ve daha erken yaşlarda sorumluluk duygusunu kazanmalarının etkili olabileceğini ifade ederken, Arıcı (2008) ise başarı düzeylerindeki bu farklılığı, cinsiyetle ilgili genetik faktörlerle açıklamak yerine kız ve erkek öğrencilerin yetişme biçimleri ve çevresel faktörleri önceleyerek açıklanmasının daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Kavramları öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olmaları, kızların daha erken yaşlarda konuşmaya başlamaları, sözcükleri düzgün telaffuz etmede erkek çocuklardan daha üstün durumda bulunmaları, ezber gerektiren, ayrıntılarla ilgilenmeyi gerektiren konularda ve dil-ifade alanında erkek öğrencilerden daha iyi olmalarıyla açıklanabilir (Kuzgun, 2006). Zira kavramlar sözcüklerle ifade edildiğinden dil yeteneğinin gelişmesi kavram beceresine katkı sunmaktadır.

Tablo 5: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
9.Sınıf	105	52.95	17.52	347	.619	.536
10.Sınıf	244	51.63	18.44			

Öğrencilerin başarı puanlarıyla sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $t(347)=.619$, $p>.05$. 9. sınıf öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=52.95$), 10.sınıf öğrencilerin ($\bar{X}=51.63$) başarı puanlarına çok yakındır. Bu bulgu, sınıf düzeyiyle kavramları anlama arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Seçmeli ders olması sebebiyle bu ders ortaöğretim her düzeyinde verilmektedir. Anlamlı farklılığın olmaması bu dersin her sınıfta verilebileceği görüşünü desteklemektedir. Bu sonuca paralel olarak Çapar'ın din öğretiminde duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisini araştırdığı

çalışmasında sınıf düzeyiyle başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Çapar, 2001).

Tablo 6: İkamet yerine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

İkamet Yeri	N	\bar{X}	S
1. Köy	77	51,68	18,98
2. İlçe	38	50,52	15,75
3. İl Merkezi	241	52,80	18,22
Toplam	356	52,31	18,11
s.d. = 2/353 F= .317 p=.729			

Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanları ve yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(2,353)=.317$, $p>.05$. Bu sonuç, ikamet edilen yerin kavram başarısıyla arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 7: Anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
1. Okur-yazar değil	55	52.36	19.69
2. Okur-yazar	42	52.85	18.48
3. İlköğretim	157	52.64	17.85
4. Ortaokul	45	54.11	19.19
5. Lise	44	50.00	16.56
6. Üniversite	15	47.66	14.98
7. Lisansüstü	2	45.00	28.28
Toplam	360	52,23	18,08
s.d. = 6/353 F= .423 p=.863			

Bulgulara göre, anne öğrenim düzeylerine bakıldığında en yüksek ortalama ($\bar{X}=54.11$) ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine aittir. Üniversite mezunu ($\bar{X}=47.66$) ve lisansüstü ($\bar{X}=45.00$) seviyesinde öğrenim görmüş annelerin öğrencilerinin başarı puanları diğerlerine göre daha düşüktür. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla anne öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır, $f(6,353)=.423$, $p>.05$. Bir başka deyişle anne öğrenim düzeyleriyle öğrencilerin başarı puanları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 8: Baba öğrenim durumlarına göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S
1. Okur-yazar değil	16	43,43	19,21
2. Okur-yazar	17	56,17	17,98
3. İlköğretim	114	49,82	18,73
4. Ortaokul	56	53,30	18,14
5. Lise	76	54,07	18,61

Geyük & Zengin, Ortaöğretim Seçmeli Temel Dini Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kavramların Anlaşılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

6. Üniversite	66	52,80	16,38
7. Lisansüstü	13	58,46	13,13
Toplam	358	52,15	18,10
s.d. = 6/351 F= 1,545 p=.163			

Bulgulara göre, baba öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin ($\bar{X}=58,46$) okur-yazar olmayanlara ($\bar{X}=43,43$) kıyasla ortalamada büyük bir fark olduğu gözlemlenmektedir. Analiz sonuçları ise, öğrencilerin başarı puanlarıyla baba öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(6,351)=1,54$, $p>.05$. Literatürde genel olarak anne baba öğrenim düzeyleriyle öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanırken (Berber, 1990; Ulular, 1997), din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Tablo 9: Baba mesleğine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Baba Mesleği	N	\bar{X}	S
1. Memur	81	55,86	15,36
2. İşçi	34	47,50	20,60
3. Çiftçi	14	51,78	19,86
4. Öğretmen	8	43,75	10,93
5. Serbest Meslek	145	53,41	18,49
6. İşsiz	12	46,66	21,88
7. Diğer	64	50,23	17,84
Toplam	358	52,33	18,07
s.d. = 6/351 F= 1,66 p=.128			

Bulgulara göre, babası memur olan öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=55,86$) en yüksek iken, öğretmen olanların ($\bar{X}=43,75$) en düşük ortalamaya sahiptir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin başarı puanlarıyla babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $f(6,351)=1,668$, $p>.05$. Din öğretiminde yapılan çalışmalarda baba meslekleriyle başarı puanları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmakla birlikte (Arıcı, 2007a), anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Ayas, 2000; Çapar, 2001). Ayas'ın çalışmasında anlamlı farklılık bulunmasa da babası memur olanların başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ayas, 2000, s. 69). Bu bulgu çalışmamızda elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

Tablo 10: Anne mesleğine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Anne Mesleği	N	\bar{X}	S
1. Memur	7	41,42	15,19
2. İşçi	5	50,00	19,68
3. Öğretmen	1	45,00	.
4. Serbest Meslek	3	50,00	25,98
5. Ev Hanımı	339	52,47	18,11

6. Diğer	2	50,00	28,28
Toplam	357	52,17	18,12
s.d. = 5/351 F= .568 p=.725			

Öğrencilerin anne meslek gruplarına verdiklerin cevapların çoğunluğu ev hanımı iken en yüksek ortalama da ($\bar{X}=52,47$) bu grupta gözlenmiştir. Diğer meslek gruplarına verilen cevaplar çok az iken en düşük ortalama memur grubunda ($\bar{X}=41,42$) saptanmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin başarı puanlarıyla annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(5,351)=.568$, $p>.05$. Din öğretimi alanında yapılan benzer çalışmalarda anne mesleğiyle başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığına yönelik bulgular yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Ayas, 2000).

Tablo 11: Ailenin ekonomik durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Ailenin Ekonomik Durumu	N	\bar{X}	S
1. Düşük	87	54,36	18,90
2. Orta	153	51,07	18,46
3. Yüksek	105	52,90	16,93
Toplam	345	52,46	18,12
s.d. = 2/342 F= .957 p=.385			

Analiz sonuçları, ekonomik durumla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı göstermektedir, $f(2,342)=.957$, $p>.05$. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ekonomik durumla başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğuna; gelir arttıkça başarının arttığına yönelik bulgulara rastlanılmaktadır (Berber, 1990; Özgüven, 1974; Ulular, 1997). Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda ise ekonomik durumla öğrenci başarı puanları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu çalışmalarla birlikte (Arıcı, 2007a), farklılığın olmadığı araştırmalarda görülmektedir (Ayas, 2000; Çapar, 2001).

Tablo 12: Baba tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Babanın Tutumu	N	\bar{X}	S
1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır	250	53,40	17,64
2. Hep kendi dediğinin olmasını ister	60	49,75	17,88
3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum	40	48,37	19,39
Toplam	350	52,20	17,94
s.d. = 2/347 F= 2,039 p=.132			

Bulgulara göre baba tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanlarında en yüksek ortalama ($\bar{X}=53,40$) 1.grupta görülürken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=48,37$) 3. grupta gözlemlenmektedir. Analiz sonuçlarına göre baba tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $f(2,347)=2,03$ $p>.05$.

Tablo 13: Anne tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Annenin Tutumu	N	\bar{X}	S
1. Benim fikirlerimi önemser ve dikkate alır	279	52,61	18,33
2. Hep kendi dediğinin olmasını ister	59	52,96	16,61
3. Benimle yeterince ilgilenmediğini düşünüyorum	18	46,94	17,50
Toplam	356	52,38	18,01
s.d. = 2/353 F= .874 p=.418			

Bulgulara göre, anne tutumlarına göre en yüksek ortalama (\bar{X} =52.96) 2. grupta gözlemlenirken, en düşük ortalama (\bar{X} =46.94) 3. grupta görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre anne tutumlarıyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır, $f(2,353)=.874$, $p>.05$. İlgili literatür incelendiğinde anne-baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında manidar farklılıkların bulunduğu çalışmalarla birlikte (Özgüven, 1974), anlamlı farklılığın saptanmadığı çalışmalarda yer almaktadır (Berber, 1990). İstatistik olarak anne baba tutumuyla öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasa da anne babasının demokratik tutuma sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin başarı düzeyleri, otoriter ve ilgisiz davranan ebeveynlere sahip öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 14: Ayda okuduğu kitap sayısına göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Ayda Kaç Kitap Okuduğu	N	\bar{X}	S	0	1	2	3	4
0	35	43,57	20,52			*	*	
1	67	50,82	19,10					
2	87	54,13	17,57	*				
3	74	57,63	16,63	*				
4 ve fazlası	97	50,51	16,70					
Toplam	360	52,23	18,08					
s.d. = 4/355 F= 4,377 p=.002								

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı ile başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(4,355)=4,377$, $p<.05$. Bu anlamlı farklılığın Bonferroni testi sonuçlarına göre, ayda iki ve üç kitap okuyan öğrencilerin, hiç okumayan öğrencilerle arasında olduğu belirlenmiştir. Ayda iki kitap okuyan (\bar{X} =54,01), üç kitap okuyan öğrencilerin ortalamaları (\bar{X} =57,63), kitap okumayan öğrencilerin ortalamalarına göre (\bar{X} =43,57) daha yüksektir. Bu sonuç, kitap okumanın kavram başarısına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Kitap okumayla akademik başarı arasında karşılaştırma yapan araştırmalarda genelde olumlu ilişkiler bulunmakla beraber (Berkant ve Tüzer, 2017), ilişkinin saptanmadığı araştırmalar da literatürde yer almaktadır (Karakılıç, 2018). Konumuzla doğrudan ilgili olan Ayas'ın DKAB dersi başarısını etkileyen faktörler adlı çalışmasında ise dini içerikli kitap okumayla öğrencilerin DKAB başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Ayas, 2000).

Tablo 15: TDB ders kitabını beğenme durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

TDB ders kitabını beğenme durumu	N	\bar{X}	S
1. Evet beğeniyorum	171	53,04	18,26
2. Kısmen beğeniyorum	137	52,40	16,85
3. Hayır beğenmiyorum	50	50,20	20,04
Toplam	358	52,40	17,97
s.d. = 2/355 F= .482 p=.618			

TDB ders kitabını beğenme durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(2,355)=.482$, $p>.05$. Bir başka deyişle bu araştırmada ders kitabını beğenme durumlarıyla kavram başarısı arasında olumlu ilişki saptanamamıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ders kitabının grafik tasarımıyla başarı arasında olumlu ilişkinin tespit edildiği araştırmalar yer almaktadır (Alpan Bangir, 2004). Meydan'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin TDB ders kitabını görsel açıdan yetersiz buldukları, pek çok ayetin sistematik halde verilmeyişi ve metin ağırlıklı oluşuna dair tespitleri yer almaktadır. Kavramların yoğun olduğu TDB kitabında kavram haritaları, kavram karikatürleri gibi görsel tasarımların yeterince olması kavram başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Zira başarı ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalama ders kitabını beğenmeyenlerde görülmektedir.

Tablo 16: TDB dışındaki diğer derslerdeki başarı düzeylerine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

TDB dışı derslerdeki başarı düzeyi	N	\bar{X}	S
1. Çok İyi	71	49,43	19,74
2. İyi	140	55,53	18,20
3. Orta	123	50,81	16,78
4. Zayıf	15	50,33	17,87
5. Çok Zayıf	11	46,81	16,01
Toplam	360	52,23	18,08
s.d. = 4/355 F= 2,093 p=.081			

Temel dini bilgiler dersi dışında başarı düzeylerine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; diğer derslerde kendilerini "iyi" olarak niteleyen öğrencilerin ($\bar{X}=55,53$) TDB dersinde de en yüksek ortalamaya sahipken, "çok zayıf" olarak niteleyen öğrencilerin ($\bar{X}=46,81$) TDB dersindeki başarıları da en düşük ortalamaya sahiptir. TDB dışı derslerde başarı durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(4,355)=2,093$, $p>.05$. Diğer derslerde başarılı olmalarıyla, TDB dersinde yer alan kavramları öğrenme arasında olumlu ilişki saptanamamıştır.

Tablo 17: DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumu	N	\bar{X}	S	1	2	3
1. Fikirlerimizi dinler ve değer verir	276	53,58	17,69		*	
2. Fikirlerimizi dinlemez, hep kendi dediğinin olmasını ister.	37	42,97	18,27	*		*
3. Bize karşı çok ilgili değildir	43	53,37	17,75		*	
Toplam	356	52,45	18,00			
s.d. = 2/353 F= 5,890 p=.003						

DKAB öğretmenin öğrencilere karşı tutumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(2,353)=5,890$, $p<.05$. Bu anlamlı farklılık Bonferroni testi sonuçlarına göre, demokratik tutuma sahip öğretmenlerle, otoriter öğretmenler ve otoriter öğretmenlerle öğrencilerine karşı ilgili olmayan öğretmenler arasında saptanmıştır. Öğrencilere değer veren ve fikirlerini dinleyen öğretmene sahip öğrencilerin başarı ortalamaları ($\bar{X}=53,58$), otoriter ve değer vermeyen öğretmene sahip olduklarını belirten öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=42,97$) daha yüksektir. İlgisiz öğretmenlere sahip öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=53,37$), otoriter öğretmene sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç, kavram başarısına öğretmenlerin tutumlarının etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Eğitim alanında ve özelde din öğretimi alanında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir (Ayas, 2000; Kaya, 2001; Özgüven, 1974; Zengin, 2013). Demokratik davranan öğretmenlere sahip olduğunu ifade eden, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden memnuniyet duyan öğrencilerin başarıları daha yüksek ve derse karşı tutumları daha olumludur (Erden, 2018).

Tablo 18: DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

DKAB öğretmeniyle ilgili düşünce	N	\bar{X}	S	1	2	3
1. DKAB öğretmenimizin değişmesini hiç istemem	162	53,02	17,13			*
2. DKAB öğretmenimizin değişmesini isterim	44	42,72	16,33	*		*
3. DKAB öğretmenimizin değişip değişmemesi benim için fark etmez	152	54,63	18,36			*
Toplam	358	52,44	17,91			
s.d. = 2/355 F= 7,995 p=.000						

DKAB öğretmeniyle ilgili düşüncesine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, $f(2,355)=7,995$, $p<.05$. Bonferroni testi sonuçlarına göre bu anlamlı farklılık, DKAB öğretmeni seven, değişmesini istemeyen öğrencilerle DKAB öğretmenin değişmesini isteyen öğrenciler arasında ve DKAB öğretmene ilgi

duymayan öğrencilerle DKAB öğretmeninin değişmesini isteyen öğrenciler arasında saptanmıştır. Öğretmenini seven, değişmesini istemeyen öğrencilerin başarı puanları ($\bar{X}=53,02$), öğretmeninin değişmesini isteyen öğrencilerin ($\bar{X}=42,72$) ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmeninin değişip değişmemesinin kendisi açısından bir şey fark etmeyeceğini ifade eden öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=54,63$), öğretmeninin değişmesini isteyen öğrencilerden daha yüksektir.

DKAB öğretmeninin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde olması gereken ve aynı zamanda başarıyı arttıran faktörlerdendir (Altaş, 2004; Tezcan, 1984). Nitekim DKAB dersi başarı düzeyleriyle öğretmen faktörünün araştırıldığı diğer çalışmalarda (Aricı, 2007a; Ayas, 2000; Çapar, 2001) benzer sonuçlar elde edilmiştir. DKAB öğretmenini seven öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksektir. Bu veriler ışığında öğretmene karşı tutum, öğretmeni sevmeye ve ilgi duymayla kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 19: DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemini beğenme durumuna göre öğrencilerin

TDB dersi başarı puanları			
DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemini beğenme durumu	N	\bar{X}	S
1. Evet beğeniyorum	213	52,51	18,00
2. Kısmen beğeniyorum	100	54,75	16,91
3. Hayır beğenmiyorum	42	47,26	19,13
Toplam	355	52,52	17,92
s.d. = 2/352 F= 2,605 p=.075			

DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ($\bar{X}=54,75$) “kısmen beğeniyorum” seçeneğini işaretleyenlerde görülürken en düşük ortalama ($\bar{X}=47,26$) “hayır beğenmiyorum” ifadesinde bulunanlarda gözlemlenmektedir. DKAB öğretmeninin ders işleme yöntemine göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $f(2,352)=2,605$, $p>.05$. Ders işleme yöntemiyle kavram başarısı arasında ilişki saptanmamıştır.

Tablo 20: Okul dışında din eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Okul dışında din eğitimi alma durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	244	52,00	18,10	356	-.410	.682
Hayır	114	52,85	18,21			

Yapılan analiz sonucunda okul dışında din eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $t(356)=.410$, $p>.05$. Okul dışında din eğitimi alan ($\bar{X}=52,00$) ve almayan ($\bar{X}=52,85$) öğrencilerin ortalamaları birbirine benzerdir. Bu sonuç, okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısıyla arasında olumlu bir ilişki

bulunmadığını göstermektedir. Din öğretiminde yapılan benzer çalışmalarda (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001) okul dışında alınan din eğitiminin DKAB başarısına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Benzer çalışmaların aksine bu araştırmada okul dışında alınan din eğitiminin kavram başarısına etkisinin görülmemesi, okul dışında ilgili kavramların öğretiminde yapılma ihtimalinin düşük oluşu, cami ve aile ortamında bu kavramların öğretiminde zorluğu olabilir.

Tablo 21: Seçmeli din derslerine yönelik tutuma göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Seçmeli din derslerine yönelik tutum	N	\bar{X}	S	1	2	3
1. Din derslerini çok seviyorum	166	49,91	18,45		*	
2. Din dersleri benim için ilgi çekicidir	128	55,43	17,54	*		
3. Din dersleri benim için sıkıcı bir derstir	63	51,90	16,73			
Toplam	357	52,24	17,96			

s.d. = 2/354 F= 3,474 p=.032

Analiz sonuçları seçmeli din derslerine yönelik tutumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir, $f(2,354)=3,474$, $p<.05$. Bonferroni testi sonuçlarına göre, bu farklılık din derslerini ilgi çekici bulanlar ve din derslerini çok sevenler arasında saptanmıştır. Din derslerini ilgi çekici bulanların ortalamaları ($\bar{X}=55,43$), din derslerini çok sevdiği ifade eden öğrencilerden ($\bar{X}=49,91$) daha yüksektir. Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Derse karşı ilginin azlığı ise DKAB ve seçmeli din derslerinde tekrarlar düşülmesi, bu durumun da öğrencilerin derslere olan ilgisini azalttığı görüşüyle açıklanabilir (Alpaydın, 2018).

Tablo 22: Seçmeli derslerde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin TDB dersi başarı puanları

Seçmeli derslerde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumu	N	\bar{X}	S
1. Evet alıyorum	241	52,71	18,28
2. Kısmen alıyorum	82	51,95	16,75
3. Hayır almıyorum	34	50,44	19,20
Toplam	357	52,32	17,99

s.d. = 2/354 F= .260 p=.771

Analiz sonuçları, seçmeli din derslerinde yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir, $f(2,354)=.260$, $p>.05$. DKAB ders tutumlarını inceleyen araştırmalarda

DKAB dersinden yeterli düzeyde din ve ahlak eğitimi aldığını düşünenlerin derse karşı tutumları, almadığını belirten öğrencilerine göre daha olumludur (Kaya, 2001; Zengin, 2013). Bu araştırmada da istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmasa da din derslerinden fayda gördüğünü ifade eden öğrencilerin başarıları, fayda görmediğini belirten öğrencilere göre daha yüksektir.

Sonuç

Bingöl ili merkez ilçesinde ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma ile Temel Dini Bilgiler dersini seçen öğrencilerin kavramları kazanma düzeyleri ortaya konulmaktadır. Araştırmaya ortaöğretim kademesinden 374 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si erkek %50'si ise kızdır. Öğrencilerin cinsiyet oranlarının birbirine eşit olması araştırma verileri açısından önemlidir. Seçmeli ders olması sebebiyle her sınıf düzeyinden öğrenci bu dersi seçebilmektedir. Öğrencilerin %30,1'i 9. Sınıf, %69,9'u 10.sınıftır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67,7'si il merkezinde, % 10,7'si ilçelerde, % 21,6'sı köylerde ikamet etmektedir. Öğrencilerin yaklaşık % 45'inin ailesinin gelir düzeyi orta düzeydedir. Ekonomik durumunu yüksek olarak işaretleyen öğrencilerin oranı ise % 30,4'dür. Öğrencilerin % 43,6'sının annelerinin, % 31,8'ininde babalarının ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lise mezunu olan annelerin oranı % 12,2 iken babaların lise mezuniyeti oranı % 21,2'dir. Buna göre öğrencilerin annelerinin yaklaşık yarısı, babaların da üçte biri ilkokul mezunudur. Üniversite mezunu annelerin oranı % 4,2 iken babaların oranı % 18,4'dür. Öğrencilerin anne baba meslekleri incelendiğinde ise annelerin % 95'inin ev hanımı olduğu görülmektedir. Babaların % 40,5'i serbest meslek, % 22,6'sı ise memur olarak çalışırken, öğrencilerin yaklaşık beşte biri baba mesleği olarak diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin Kavram başarı testinden aldıkları puanların düşük olması; planlanan takvime uygun derslerin verilmeyişi ve dolayısıyla kavramların öğretilmemesi, öğretim ortamının yetersizliği, kavramların zorluğu, zaman kısıtlılığı (Ülgen, 2004), öğretimin gençlerin seviyesine uygun, ilgi çekici halde verilmeyişi (Altaş, 2004), öğrencilerin din derslerine karşı olumsuz tutumları (Meydan, 2015) gibi faktörlerle açıklanabilir.

Öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlar ile ilgili bulgulara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran kavramları anlamada daha başarılı oldukları görülmektedir. Eğitim alanında özelde din eğitiminde yapılan benzer araştırmalarda kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Arıcı, 2008; Berber, 1990; CİL ve diğerleri, 2009; Çapar, 2001; Karacık, 1998; Ulular, 1997).

Sınıf düzeyi, ikamet yeri, ailenin ekonomik durumu, anne babaların öğrenim durumu, anne baba mesleği, anne babanın çocuklarına karşı tutumu, okul dışında aile veya camide alınan

din eğitimi değişkenleri öğrencilerin kavram başarı testinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin TDB ders kitabını beğenme durumları, din derslerinde yeterli bir din ve ahlak eğitimi alabilme durumu ve TDB dışındaki derslerdeki başarı durumları ile kavram başarı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ayda okuduğu kitap sayısı kavram başarılarına etki etmektedir. Kitap okuyan öğrencilerin okumayan öğrencilere göre başarıları daha yüksektir. Kitap okumayla akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu araştırmalar literatürde yer almaktadır (Berkant ve Tüzer, 2017).

Öğrencilerin din derslerine yönelik tutumlarıyla kavram başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Seçmeli din derslerine ilgi gösteren ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin kavram başarı puanları, ilgi göstermeyen öğrencilerden daha yüksektir. Eğitim alanında ve din öğretimi alanında yapılmış çalışmalarda derse ilgi duymanın okul başarısına olumlu yönde etki ettiğinde dair bulgular literatürde yer almaktadır (Arıcı, 2007a; Çapar, 2001; Oruç, 1993). Bu veriler ışığında, derslere ilgi duymanın kavram başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Kavram başarısında öğretmen faktörü son derece önemlidir. DKAB öğretmenin öğrencileri önemsemesi, öğrencilere ilgisi aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu tutumları öğretim sürecinde başarıyı arttıran unsurlardandır (Altaş, 2004; Tezcan, 1984). Araştırma sonuçlarına göre öğretmeni seven öğrencilerin kavram başarıları daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu da kavram başarısına etki etmektedir. Demokratik öğretmen tutumları, otoriter ve öğrencilere karşı ilgisiz öğretmen tutumlarından daha etkili olduğu görülmektedir. Demokratik öğretmen tutumlarında öğrencilere öğrenme fırsatları açısından diğer öğretmen tutumlarına göre daha çok imkân oluşturulduğu düşünüldüğünde bu durumun son derece kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin DKAB derslerine yönelik tutumlarına dair yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin önemli bir etki oluşturduğuna dair benzer sonuçlar elde edilmiştir (Arıcı, 2007b; Kaya, 2001; Zengin, 2013). DKAB öğretmenin ders işleme yöntemiyle kavram başarı puanları arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma bulguları ışığında şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğrencilerin kavram başarısında cinsiyete göre farklılaşma olmasının olası sebeplerinin araştırılması düşünülebilir.
2. Araştırma verilerine göre kitap okuma kavram başarısına etki etmektedir. Bu konuda öğrencileri bilinçlendirme ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırma faaliyetleri önerilebilir. Bu öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkileyecektir.
3. Öğrencilerin öğretmeni sevmesi, öğretmenin öğrencilere karşı demokratik tutumu ile kavram başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin demokratik rol ve tutumlara sahip davranışlarda bulunması kavram başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik demokratik rol ve tutumlar

konusunda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim imkânlarının oluşturulması önemlidir.

4. Araştırma verileri, din derslerine ilgi duyan öğrencilerin kavram başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin dersleri daha ilgi çekici hale getirmeleri adına öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına uygun yöntem ve stratejiler hakkında bilgilendirilmesi, geliştirilen yöntemleri uygulamaları, teknoloji destekli öğretimin faydalanmaları önerilebilir.
5. Ortaöğretim seçmeli TDB öğretim programı çok sayıda kavram içermektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bu kavramları kazanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı ortalaması 52,23'dür. Bu sonuç, okullarda geçer not olarak kabul edilen 50 puanın çok az üstündedir. Kavramların daha iyi öğrenilebilmesi ve başarının yükseltilmesi için programda yer alan kavramların kısmen azaltılıp sadeleştirilmesi (Alpaydın, 2018) ve bunların öğretilmesinde günlük hayatla daha fazla ilişkilendirmelerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Acuner, H. Y. (2016). Öğrencilere göre seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi: Artvin ili örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 850-871.
- AİHM. Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası Kararı. No. Başvuru No: 1448/04 (Strasbourg 2007).
- Akyürek, S. (2004). *Din öğretiminde kavram öğretimi: (Doğruluk Kavramı Örneği)*. ; İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Alpan Bangir, G. (2004). Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına Ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpaydın, Y. (2018). *Geleceğin Türkiyesinde eğitim*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Altaş, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, İ. (2007a). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, İ. (2007b). Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları. *Firat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 169-189.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine etkisi. *Firat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 143-159.

- Ayas, M. (2000). İlköğretimde İDKAB dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ayaydın, N. (2012). Din Öğretiminde Soyut Kavramların Öğretilmesiyle İlgili Problemlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de din eğitiminin dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni eğitim sisteminde seçmeli din dersleri (İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. İstanbul: İlke Yayınları.
- Berber, Ş. (1990). Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Aygün, Ö. E., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cebeci, S. (2015). *Din eğitimi bilimi ve Türkiye’de din eğitimi* (3. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3.bs.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- CİL, E., İnci, N. ve Zorlu, Y. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Yer kabuğu nelerden oluşur?” ünitesindeki kavramlarının anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 4(4), 1160-1170. doi:10.12739/10.12739
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı* (35. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, F. (2017). Din öğretiminde kavram öğretimi “iman” kavram üzerine bir deneme. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 49-89.
- Çapar, K. (2001). Din Öğretiminde Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Başarıya Etkisi (İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Üzerinde Bir Alan Araştırması). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çarkoğlu, A. ve Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din, toplum ve siyaset*. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Ensar Vakfı. (2012). *4+4+4 Eğitim sistemi yeni anayasada dini kurumlar ve din öğretimi isteğe bağlı din eğitimi*. İstanbul.
- Erden, M. (2018). *Sınıf yönetimi* (2. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- ERG, Eğitim reformu girişimi (2011). *Türkiye’de Din ve Eğitim*. İstanbul.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Gündoğdu, Y. B. (2017). Seçmeli din dersleri neden tercih edilmiyor? (Ordu ili örneği). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.*, 16(32), 557-582.
- Karacık, Ş. (1998). Lise Öğrencilerinin Genel Yetenek Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kastamonu İlinde Bir Araştırma). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakılıç, S. (2018). Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (23.Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78. doi:10.17120/omuifd.50317
- Kaymakcan, R., Aşlamacı, İ., Yılmaz, M. ve Telli, A. (2013). *Seçmeli din eğitimi dersleri inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Çınar Basım Yayın.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kızılabdullah, Y. (2016). Din öğretiminde kavram öğretimi. *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* içinde (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2014). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Edit. R. Nükhet Demirtaşlı) içinde (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Kuzgun, Y. (2006). Zeka ve yetenekler. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1990). Tebliğler Dergisi, 53(2317), Karar Tarih ve Sayısı: 09.07.1990/1.
- MEB. (2010a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB. (2010b). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Meydan, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 219-250.
- Meydan, H. (2015). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan problemler (Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma). *Turkish Studies Dergisi*, 10(3), 673-694.
- Okumuş, E. (2014). Din ve sosyalleşme. *Turkish Studies Dergisi*, 9 (11), 429-454.
- Oruç, M. (1993). İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet döneminde Türkiye’de din eğitimi ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 241-268.
- Özgüven, İ. E. (1974). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Taştekin, O. (1998). Kıyamet ve Ahiretle İlgili Kavramların Öğretimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Taylan, N. (2016). *Ana hatlarıyla mantık* (5. bs.). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Tezcan, M. (1984). Okulda başarısızlık ve önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(3), 385-388.
- Tosun, C. (2015). *Din eğitimi bilimine giriş* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK, Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe sözlük*. (9. bs., C. 1-2). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulular, G. F. (1997). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etmenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme* (4. Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yazıbaşı, M. A. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin gözünden seçmeli din dersleri: Kırıkkale örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 149-168.
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.