

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLİĞİ VE PROFESYONELLİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI
Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

HAZIRLAYAN
Sarive DOĞAN

MALATYA -2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ VE
PROFESYONELLİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Sariye DOĞAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

MALATYA-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLİĞİ VE PROFESYONELLİK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. İBRAHİM AŞLAMACI

HAZIRLAYAN
SARIYE DOĞAN

Jürimiz tarafından 20/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda bu yüksek lisans tezi oybirliği ile başarılı bulunarak Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvan Ad Soyadı

1. Doç. Dr. Cemil ORUÇ (Başkan)
2. Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI (Danışman)
3. Dr. Öğr. Üyesi Tuncay KARATEKE

İmzası



İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Unvan , Ad Soyad
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Din Kùltürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Profesyonellik” başlıklı bu çalışmayı, baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı'nın sorumluluğunda tamamladığımı, verilerin toplanması ve analiz edilmesinde hiç kimseden yardım almadığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı beyan ederim.

Sariye DOĞAN

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın yűrűtűlmesi sırasında desteęini ve rehberlięini esirgemeyen deęerli danıőmanım Doç. Dr. İbrahim Aslamacı'ya, Tez savunması sűrecinde yaptığım çalıőmanın geliőmesine katkı saęlıyan jűri űyelerim, Doç. Dr. Cemil Oruç ve Dr. Őęr. Ŭyesi Tuncay Karateke'ye teőekkűr ederim. Ayrıca bu sűrete bana gűsterdikleri sabır ve anlayıőlarından dolayı oęlum Muhammed Salih ve kızım Amina Hatun ile eőim Muhammed Fatih'e teőekkűr ederim.



ÖZET

Eğitimin görevi içerisinde bulunduğumuz yüzyılın farklılıkları ve belirsizlikleriyle baş edebilecek, donanımlı, üretken, problem çözme becerileri gelişmiş, ahlaki ilkeler temelinde, geleceğe olumlu yön verecek bireyler yetiştirmektir. Bugün eğitim faaliyetlerinin en önemli yürütücüleri olan öğretmenler, böyle kuşaklar yetiştirebilmenin sorumluluğu altındadırlar. Yapılan bazı araştırmalar “profesyonel” kavramının eğitim dünyasına tam olarak yansıtılması ve bu yönde öğretmenlerin yetiştirilmesiyle, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı ve hazır hissedeceklerini, görevlerini yerine getirirken daha üstün bir çaba, özveri ve performans sergileyeceklerini ileri sürmektedir. Burada “profesyonellik” öğretmenin mesleğini icra ederken; öğrencilerin farklılıklarına saygı duyarak, onların bütün yeteneklerini ortaya çıkarmak için elinden gelenin en iyisini yapması, öğrencileri için bilgisini arttırması, güncellemesi ve öğretmenlik uygulamalarında üst düzey standartları yakalamaya çalışması olarak tanımlanmaktadır. “Profesyonel” kavramının eğitim ve öğrenci dünyasına sağlayabileceği katkı ve etkiler göz önünde bulundurulduğunda, din eğitimi faaliyetlerinin kalitesinin arttırılması adına bu kavramın DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de anahtar bir rol üstlenebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada literatüre bağlı kalınarak, eğitimde ve din eğitiminde yapılan profesyonellik ve profesyonelleşme çalışmaları incelenmiş, profesyonel öğretmenlerin ve profesyonel Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan teorik çalışmadan hareketle 18 DKAB öğretmeniyle bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle mülakatlar yapılmış ve DKAB öğretmenlerinin profesyonellik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, genel anlamda, DKAB öğretmenlerinin, öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gördükleri, öğrencilerinin ve toplumun kendilerinden bekledikleri üstün davranışları sergilemeye çalıştıkları, farklılıklar karşısında tarafsızlığı tam sağlayamadıkları ve kendilerini genel anlamda profesyonel hissetmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. DKAB öğretmenlerinin farklılıklar karşısındaki tarafsızlıklarını güçlendirecek, profesyonel tavır ve tutumlarının geliştirilmesini destekleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Profesyonellik, Eğitimde Profesyonellik, Din Eğitiminde Profesyonellik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni.

ABSTRACT

The main goal of the education is to train individuals who can cope with the differences and uncertainties of the century, who are equipped with the problem-solving skills, are productive, and who can give a positive direction to the future on the basis of moral principles. Today, teachers, the most important actors of educational activities, are responsible for raising such generations. Some researchers suggest that by reflecting the concept of professionalism in education and by educating teachers in this direction will provide opportunities for teachers to be better equipped and ready for their tasks with superior effort, devotion, and performance in fulfilling their duties. Here, professionalism is defined as practicing the profession of the teacher by respecting the differences of the students, doing their best to reveal their students' abilities, increasing their knowledge for their students, and trying to retain high standards in teaching practices. Considering the contributions and impacts of the professionalism in education and students' learning, it is believed that this concept may also play a key role in the training of the 'Religious Culture and Ethics Knowledge Teachers' [DKAB] in order to improve the quality of religious education activities. In this study, first, the relevant literature of professionalism and professionalization in education and religious education were reviewed, and then the characteristics of professional teachers, in general, and professional DKAB teachers, in specific, were discussed. Based on the theoretical framework, DKAB teachers perceptions of professionalism were examined by conducting semi-structured interviews with eighteen DKAB teachers. The results of this research revealed that, in general terms, DKAB teachers see teaching as a professional profession, try to fulfill the expectation of their students and the society, but they cannot provide full impartiality in the face of differences and do not feel professional in general. Thus, there is an urgent need for studies that will strengthen the neutrality of teachers in the face of differences and support the development of professional attitudes.

Key Words: Professionalism, Professionalism in Education, Professionalism in Religious Education, Religious Culture and Ethics Knowledge Teachers.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Temel Kavramlar	9
1.1.1. “Meslek (Profession)”	9
1.1.2. “Profesyonel (Professional)”	10
1.1.3. “Profesyonellik (Professionalism)”	11
1.1.4. “Profesyonelleşme (Professionalization)”	11
1.1.5. Din Eğitimi (Religion Education).....	11
1.1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	11
1.2. Profesyonel Bir Mesleğin Temel Özellikleri	12
1.2.1. Özel Alan Bilgisi (Specific Knowledge)	12
1.2.2. İdeal Hizmet (Ideal Service)	12
1.2.3. Ahlaki Kodlar (Ethical Codes)	13
1.2.4. Otonomi, Özerklik (Autonomy)	13
1.2.5. Karakteristik Kültür, Ayırt Edici (Distinctive Culture).....	14
1.3. Profesyonel Bir Meslek Olarak Öğretmenlik	15
1.4. Din Eğitimi Öğretmenliği ve Profesyonellik	23
1.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Profesyonellik.....	29
1.6. Eğitimde ve Din Eğitiminde Profesyonelleşmenin Önündeki Zorluklar	38

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	41
2.2. Çalışma Grubu ve Özellikleri.....	41
2.3. Veri Toplama Aracı	43
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonel Bir Meslek Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	45
3.2. DKAB Öğretmenlerine Göre Profesyonel Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular	49
3.3. DKAB Öğretmenlerinin Özelleikle Sahip Olmaları Gereken Profesyonel Özelliklerine İlişkin Bulgular	56
3.4. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıklar Karşısındaki Duruşlarına İlişkin Bulgular	65
3.5. Katılımcılara Göre Profesyonel Yeterliliklerine ilişkin Bulgular	77
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
KAYNAKÇA.....	89
EKLER	95
Ek: 1 Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu.....	95

KISALTMALAR

AİHM	:Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	:Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AGİT	: Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı
DÖGEP	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Gelişim Programı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DKİHB	: Demokratik Tutumlar ve İnsan Hakları Birimi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1. Türkiye’de din derslerinin tarihçesi	32
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenleri ve Özellikleri	42
Tablo 3.1. DKAB öğretmenlerine göre öğretmenliğin profesyonelliği	46
Tablo 3.2. DKAB öğretmenlerine göre: profesyonel öğretmenlerin özellikleri	50
Tablo 3.3. DKAB öğretmenlerine göre DKAB öğretmenlerinde olması gereken profesyonel özellikler	57
Tablo 3.4. DKAB öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları	65
Tablo 3.5. Profesyonel yeterlilikleri konusundaki görüşleri	77

GİRİŞ

20. yüzyıl içerisinde birçok değişiklik, ayrılık ve yeniliklerin yaşandığı diğerlerinden farklı bir yüzyıl olmuştur. Dünya savaşları, çok uluslu ülkelerin dağılması, değişen güç ve göç dengeleri, modernleşme, sekülerleşme, post-modern paradigma gibi birçok unsur 20. yüzyıla farklı anlam yüklemiş ve bu anlamlar bu yüzyıldaki birçok değişikliği zorunlu kılmışlardır. Bu değişikliklerden en çok etkilenen ve uyum sağlamakta zorlanan alanlardan biri de eğitim olmuştur. Öyle ki üzerinde birçok tartışma ve değişim yaşanmasına rağmen, eğitim sistemlerindeki problemler halen varlığını sürdürmekte ve eğitimcilerin çözüm arayışları durmaksızın devam etmektedir. Bu problemlerin çözümü için, eğitim sistemleri özellikle geçen yüzyılın ikinci yarısından itibaren birçok değişimden geçmiş (Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009); okullar ise, bireylerin bu değişikliklere ayak uydurmalarını sağlamak için önemli birer basamak olarak görülmüştür. Ancak ne yazık ki birçok devlet, bir taraftan eğitimin böyle önemli bir sorumluluğu üstlenmesini isterken, diğer taraftan çoğu zaman eğitime gereken önem ve ehemmiyeti vermeyerek eğitimi savunmasız ve güçsüz bırakmışlardır (Conroy, 2016, s.165).

Eğitimde beklenen değişimleri gerçekleştirebilecek konumda bulunan bireylerin büyük ve en önemli kısmını öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak, eğitime gereken önem ve ehemmiyet verilmeyince, öğretmenlik mesleği de doğal olarak yeteri kadar önemsenmemiş ve öğretmenler, toplumda profesyonel mesleklerin sahip olduğu saygınlık ve itibarı görememişlerdir (Grunder, 2016). Bu da birçok eğitimci açısından büyük bir eksiklik olarak görülmüştür. Eğitimciler bir taraftan gerek eğitimde kalite, etkililik ve verimliliğin artırılması yönündeki çalışmalara gerekse profesyonel mesleklerin sahip olduğu statü ve saygınlık gibi değerlerin öğretmenlik açısından da artırılması adına bir takım arayışlar içerisine girmişlerdir. Bu arayışların bir neticesi olarak, eğitimde profesyonellik söylemleri ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilip edilemeyeceği üzerine konuşmaya ve tartışmaya başlanmıştır.

Eğitimde profesyonellik konusundaki tartışmaların birçoğunu, tıp ve hukuk alanlarında olduğu gibi sınırları tam olarak belirlenmiş net bir profesyonellik tanımlamasının yapılamamış olması oluşturmuştur (Hart & Marshall, 1992; Güven, 2010, s.13; Bayhan, 2011). Eğitim kurumları, yönetici ve öğretmenler içerisinde buldukları durum ve koşullara göre farklı profesyonellik tanımlamaları yapmışlar ve profesyonel bir öğretmende bulunması gereken

özelliklere farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu durumda “profesyonel” kelimesi zamana mekâna ve kişiye göre farklı anlamlar ifade eden bir boyut kazanmıştır (Cottle, 2014, s.2). Fakat birçok eğitimcinin yine de, üzerinde hemfikir olduğu nokta “profesyonel” kavramını; “bir öğretmende olması gereken nitelik ve karakteristikler, ideal bir öğretmenin özellikleri” şeklinde yorumlamaları olmuştur.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlikte profesyonelliğin farklı yönleriyle ele alındığı ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı konusunda tartışmaların halen yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslekte olması gereken temel özelliklerden hareketle inceleme altına alınmış, öğretmenliğin profesyonel konumu ölçülüp bu eksikliklerinin nerelerden kaynaklandığı anlaşılmaya çalışılmıştır(Hart & Marshall, 1992; Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009).

Çalışmalar; eğitimcilerin bir kısmının, öğretmenlik mesleğini, profesyonel mesleklerin özelliklerinin bir kısmını sınırlı bir şekilde taşıyabildiği için yarı profesyonel (semi-professional) bir meslek olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin eğitim süresinin kısa olması, az bir özel alan bilgisinin olması ve özellikle öğretmenlerin sınırlı bir otonomiye sahip olmaları (Pearson & Moomaw, 1993), öğretmenlik mesleğinin bu eğitimciler tarafından yarı profesyonel bir meslek olarak görülmesine neden olmuştur (Horn, 2016, s.131; Hart & Marshall, 1992; Bayhan, 2011). Ama diğer taraftan Türkiye gibi ülkeler öğretmenliği tamamen profesyonel bir meslek olarak görmüşler ve profesyonel meslekler kategorisinde değerlendirmişlerdir.

Yapılan bazı araştırmalar profesyonellik vasıflarını taşıyan öğretmenlerin yaptıklarından tatmin olduklarını, daha az stresli olduklarını (Pearson & Moomaw, 1993)ve yüksek bir özgüvene sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Yine profesyonellik vasıflarına sahip olan öğretmenlerin; derse az ilgi gösteren öğrencilerin öğrenmelerinde bile önemli değişimler meydana getirdikleri bazı araştırmalarda tespit edilmiştir. (İlğan, Aslanargün, & Shaukat, 2015; İlğan, 2013). Bu durumda profesyonellik kavramının eğitim dünyasına etki edecek bütün olumlu etkilerinin ortaya çıkarılması için, profesyonellik çalışmalarına daha yoğun ilgi gösterilmesi gereklilik arz etmiş ve bu çalışmalardan hareketle, eğitimde beklenen köklü değişikliklerin yapılmasında önemli bir rol oynayan profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli bir adım olarak görülmüştür.

Araştırmanın Konusu

Teknolojik gelişmeler ve sekülerleşme söylemlerinin etkileri altında kalan dünya, her geçen gün biraz daha değişmekte ve din olgusu; bu değişim içerisinde insanların hayatlarında bazen kendisine az bir yer bulmakta, bazen ise yeni bir şekil ve boyut kazanarak farklı bir yer edinmektedir. Dünya üzerinde birçok ülkenin, birbirinden farklı ulus ve kültürlerden oluşmaları, birçok farklı inancı bir arada yaşamak zorunda bırakmış ve bu heterojen milletlerin, birbirlerinin dini inanış ve kültürlerinden etkilenmemeleri kaçınılmaz olmuştur (Heil & Ziebertz, 2009). Böyle toplumlar içerisinde eğitim sistemleri de bu heterojen grupları kucaklayan, onları bir arada tutmaya çalışan, bütün farklılıkların kendi öz kimlikleriyle var olmalarını destekleyen ve insanlar arasında ayırım gözetmeyen ilkeler üzerine kurulmaya başlamışlardır.

Eğitim, artık içerisinde birçok farklılık ve değişikliğin bir arada olduğu ve etkileşimlerin yaşandığı bir boyut haline gelmiştir. Bu farklılık ve değişikliklerin en çok kendilerini gösterdiği alanlardan biri de dersler olmuştur. Öğretmenler, sınıf içerisinde bu farklılıkların bir arada yaşanmalarından doğan sorun ve problemleri çözmeye çalışan, bir arada olmanın zenginliklerini öğrencilere fark ettirmek sorumluluğunda kalan ve yeniçağın beraberinde getirdiği soru ve problemleri öğrencilerle birlikte cevaplandırmaya çalışan kimseler olmuşlardır. Bir arada yaşamamanın karmaşıklığına, sınıf ortamındaki bireysel duygu ve düşünce dünyasındaki farklılıklar ve belirsizlikler de eklenince, ortaya çıkan durum daha da karmaşık bir hale gelmiştir. Bu durum öğretmenlerin görevlerini yaparken davranışlarında çok dikkatli olmalarını, amatörce değil profesyonelce davranmalarını gerektirmiştir (Altınkurt & Yılmaz, 2014, s.58).

Değişen dünyayla birlikte değişen algılar, yeni dini formların ve inanışların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bugün bazı öğrenciler dinlerin temel bilgi ve uygulamalarını artık saçma veya uydurma, kimi zaman da gereksiz ve gerçeklikten uzak olarak görmektedirler (Ziebertz & Heil, 2004, s.2-3). Böyle durumlarda din eğitimcilerinin öğrenciler ile iletişimi koparmamaları ve öğrencilerin dini duygu ve ifadelerini, dinlerin temel bilgi ve uygulamalarıyla ilişkilendirerek yeniden yorumlamaları kaçınılmaz olmuştur. Özellikle çok kültürlü toplumlarda birden fazla din ve inanışın birbirleriyle iletişim ve etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Bugün dünya üzerindeki birçok ülke farklı ulus ve kültürlerden (Kaymakcan, 2013) oluşmaktadır.

Bu toplumlar bu iletişim ve etkileşim nedeniyle Senkretik (syncretistic)¹ din algılarının yer aldığı toplumlar olarak kabul edilmektedirler (Ziebertz & Heil, 2004).

Böyle toplumlarda din eğitimi öğretmenlerinin sınıf içerisinde tarafsız bir tutum sergilemesi, bütün öğrencilere eşit mesafede durması, din eğitiminin kalite ve etkililiği için belirleyici kriterlerden olmuştur. Sınıf içerisindeki farklılıkları anlamak, tarafsız bir tutum geliştirmek, öğrencilerin dini yorumlamalarını anlamlandırmak, bir arada yaşayabilme kültürü oluşturmak, hiç kimseyi küstürmeden ve yüceltmeden öğrencileri ortak değerlerde buluşturmak, bugün özellikle din eğitimcilerinin sorumluluklarından sadece bir kısmını oluşturmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalar profesyonel kişilerin işlerini en düzgün, en özenli ve en az hata ile yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Profesyonel mesleklerin görevlerini yerine getirirken beklenenden daha üstün bir performans ortaya koydukları diğer tespit edilen bulgulardan olmuştur (Adıgüzel, Tanrıverdi, & Özkan, 2011; Çelik & Yılmaz, 2015). Profesyonel kavramı genel anlamda modern hayatın belirsizlikleriyle baş edebilecek yeterlilik ve donanıma sahip olmak anlamlarını içerdiği için (Horn, 2016, s.136), bu kavramın, eğitim ve din eğitimi alanlarında karşılaşılan sorunların üstesinden gelinebileceğini ima etmesi nedeniyle, altının tamamen doldurulması gerekmektedir. Çünkü bugün sınıf ortamı bu belirsizlik ve risk gruplarının en fazla görüldüğü alanlardan biri durumuna geçmiştir.

Eğitimde profesyonellik konusunda yapılan çalışmaların son çeyrek yüzyılda arttığı görülmektedir. Batıda (İngiltere, Amerika, Kanada ve Avustralya) bu konuda birçok çalışma yapılmış ve halen çalışmalar yapılıyor olmasına rağmen ülkemizde sınırlı sayıda çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ekiz, 2003; aktaran: Yirci, 2017). 2000’li yıllardan sonra ülkemizde konunun eğitim dünyasına katacağı önem fark edilmeye başlanmış ve bu konuda bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu konuda, Güven (2010), Bayhan (2011), Altinkurt & Yılmaz (2014), İlğan, Aslanargun, & Shaukat (2015), Altinkurt & Ekinci (2016) ve Yirci (2017) tarafından yapılan çalışmalar eğitimde profesyonellik konusuna katkılar sağlamakla birlikte, öğretmen profesyonelliğinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

¹Senkretizm “birden fazla dini düşünce, sembol, figür ve işaretlerin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan yeni bireysel dindarlık formları” olarak açıklanmaktadır.

Ülkemizde genel anlamda, “Eğitimde Profesyonellik” konusunda bir takım çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, asıl konumuz olan, “din eğitiminde profesyonellik” üzerine, sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu konuda, Abdulkadir Çekin ’in “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Araştırma” çalışması dışında, herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Çekin’ in çalışması imam-hatip meslek dersleri öğretmenleri arasında yapılmış olup, teorik anlamda profesyonellik konusunda kısıtlı bilgiler vermektedir. Araştırmada, İmam-Hatip Meslek Dersleri öğretmenlerinin çoğunluğunun(%92,9), mesleki anlamda kendini profesyonel hissettiği sonucuna ulaşılmıştır (Çekin, 2015, s.98).Ancak bu konuda okullardaki din öğretiminin diğer yürütücüleri olan DKAB öğretmenleri ve “profesyonel DKAB öğretmenlerinin durumu” ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Batı’da son yıllarda yaygınlaşan çoğulcu ve seküler din eğitimi felsefelerinin de etkisiyle “Din Eğitimi ve Profesyonellik” ile ilgilibirçok çalışma yazılmıştır. Robert Jackson ve Judith Everington (Kapsayıcı Din Eğitimi Öğretiminde Tarafsızlık - Bir İngiliz Bakış Açısı),Geir Skeie (Din EğitimindeTarafsızÖğretmenler - NorveçBağlamı),Mireille Estivalezes (Quebec’teki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Profesyonel Duruşu), Philippe Gaudin (Devlet OkullarındaTarafsızlık ve Adil Olma: Fransa’nın Felsefe, Dinler Hakkında Öğretim, Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimine Yatırımı), Stefan Heil ve Hans-Georg Ziebertz (Profesyonel Din Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıftaki Yansımaları), Michael L. Cottle (Öğretmen Profesyonelliği: Kilise Eğitim Kurumlarındaki Din Eğitimcilerinin Profesyonelliği Üzerine Bir Çalışma). Leni Franken ve Patrick Loobuyck (Din EğitimindeTarafsızlık ve Adillik: İmkânsız Bir Amaç Mı?) gibi din eğitimcilerinin “Din Eğitiminde Profesyonellik” ve “Din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşları” üzerine son on yılda önemli çalışmalar yayınladıkları görülmektedir.

Toplumların ve bireylerin dine bakış açıları değiştikçe, din eğitimi kavramının içerdiği anlamlarda değişmektedir. Bu değişimler doğrultusunda, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduracak, etkili yöntem ve becerilere sahip, öğrencilerin mezhepsel ve bireysel din anlayışlarına saygı duyan, onlar arasında ayırım yapmayan, çağın gereklerini anlayan, yorumlayan ve çağa ayak uyduran, profesyonel öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bundan dolayı bu değişimleri karşılayacak “profesyonel” kavramından hareketle, din öğretmenlerinin profesyonellik anlayışlarını inceleyecek ve geliştirecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada alan yazın çalışmalarına dayanılarak oluşturulan teorik çerçeveden hareketle, Adıyaman merkezde çeşitli okullarda çalışan 18 DKAB öğretmeniyle görüşülmüş ve onların profesyonellik anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmanın problemi, *din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken, profesyonel tutum, tavır ve davranışların, öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan çalışmalarına dayanılarak tanımı yapılan profesyonel din dersi öğretmeni, genelde çok kültürlü ve çok uluslu toplumlar bağlamından hareketle yapılan bir tanımlama olmuştur. Böyle bir tanımlamanın ortaya çıkmasının temel sebebi bu ülkelerdeki kozmopolit yapılar (millet, ırk, ulus, din) olmuştur. Konu Türkiye bağlamında değerlendirilirse; son çeyrek yüzyıldaki savaşlar ve değişen göç dengeleri Türkiye’de de, kozmopolit bir kültürel yapı oluşturmaya başlamıştır. Bugün Türkiye de yaklaşık 5 milyon göçmen yaşamaktadır. Bunların yaklaşık 4 milyonluk kısmını Suriyeliler oluşturmaktadır ki bunlar sadece kayıt altına alınan rakamlardır. Yine Irak, Afganistan, Türkmenistan, Filistin olmak üzere birçok farklı ülkeden insanlar Türkiye’de yaşamaktadırlar (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Bu ülkelerdeki inançlar her ne kadar farklı dinden çoğul bir durum oluşturmamış olsa da, aynı dinde kültürel ve mezhepsel farklılıklar oluşturmuş ve derslerde bu farklı dini anlayışlar kendilerini göstermişlerdir. Yeni durumla birlikte Türkiye’nin kendi yapısında zaten var olan mezhepsel farklılıklar, yeni gelen insanların dini anlayış ve yorumlama farklılıklarıyla birlikte DKAB derslerinde kendini daha belirginleştiren bir durum haline getirmiştir.

Yapılan bazı araştırmalar, profesyonel kavramının bir meslekte arzu edilen en iyi hizmet anlayışını içerdiğini ve profesyonel mesleklerin yeniçağın getirdiği bütün belirsizlikler ve değişikliklerle baş edebilecek donanım ve yeterliliğe sahip olarak yetiştirildiklerini ifade etmektedir. Profesyonellik kavramının, içerisinde barındırdığı anlamlar göz önüne alındığında, profesyonel din öğretmenlerin yetiştirilmesi, içerisinde yaşadığımız çağda sınıf içerisindeki farklı din anlayışların anlaşılması ve bu farklılıkların bir arada sevgi ve hoşgörü içerisinde yaşayabilmesi açısından önemlilik arz etmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, sınıf içerisinde, öğrencilerin; mezhepsel, kültürel ve bireysel din farklılıklarından kaynaklanan birçok farklı din anlayışıyla

karşılaşmaktadırlar. DKAB öğretmenlerinin bu farklılıklar karşısında; tutum, tavır ve davranışlarıyla, profesyonel bir duruş sergilemeleri gerekmektedir. Literatür, profesyonel din öğretmenlerini; bütün öğrencileri hoşgörüyü karşılayan, öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapmayan, öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı duyarak, onları kendi din anlayışlarıyla etkilemeye çalışmayan, onların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir güven ortamı yaratan öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Din öğretmenlerinin derslerini işlerken, pratikte, bu programların belirlediği ve kendilerinden beklediği tarafsızlık ilkelerine bağlı kalmaları istenmektedir (Estivalezes, 2017; Jackson & Everington, 2017, s.7-10; Skeie, 2017).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de zorunlu din derslerinin içeriği ve dersin kapsayıcılığı devamlı tartışılan konulardan olmuştur. Değişen zaman ve din anlayışları çerçevesinde programlar sürekli yenilenmiş ve gerekli görüldüğünde tekrardan düzenlenmiştir. Bu derslerin programlarının hazırlanmasında, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin ve uluslararası diğer sözleşmelerin, din ve vicdan özgürlüğü ilkeleri temel alınmış ve ders müfredatları “çoğulculuk ve tarafsızlık” ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Müfredatlar bu şekilde hazırlanırken, derslere rehberlik eden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, derslerde takındıkları, tutum tavır ve davranışlarla, bu derslerin gerektirdiği tarafsızlığı sağlayıp sağlayamadıkları merak edilen kısımlardan olmuştur. Türk vatandaşlarının resmi olarak Müslüman bir kimliğe sahip olmaları, bu ders öğretmenlerin istisnalar hariç, dini bir hayat yaşamaları ve İslam dininin tebliğ temelleri üzerine kurulu bir din olması konu ile alakalı karmaşaların var olmasına sebep gösterilen durumlardan sadece bir kaçıdır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, sahip oldukları profesyonel tutum, tavır ve davranışları ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmada öncelikle, din eğitimi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken profesyonel özellikleri üzerine, Batı literatüründe yayınlanan çalışmalar incelenmiştir. Tespit edilen özellikler doğrultusunda, DKAB öğretmenlerinin profesyonellik algılarının anlaşılmasına yardım edecek görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler neticesinde, elde edilen verilerin analiz edilmesiyle DKAB öğretmenin profesyonellik algıları ortaya konulmuştur. Bulgular, benzer çalışmalardaki bulgular ile karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitiminde profesyonelliğin ifade ettiği anlam” ve “profesyonel DKAB öğretmenlerinin karakteristik özellikleri” konusundaki sorular başta olmak üzere, genel olarak bu konulardaki sorulara cevap verebileceği ve konuyla alakalı, alandaki boşlukları kısmen doldurabileceği ümit edilmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Temel Kavramlar

1.1.1. “Meslek (Profession)”

‘Profesyonel’ kelimesi dünyanın her yerinde yaygın olarak kullanılan bir kelime olmasına rağmen, anlamı üzerinde ayrılıkların olduğu ve ortak bir tanımlamasının yapılamadığı bir kavramdır (Cottle, 2014, s.2-3). Kelimenin türediği ‘profession’ sözcüğü sosyal olarak oluşturulmuş ve itiraz edilen bir kavram olup, farklı zamanlarda, farklı insanlara, farklı anlamlar ifade eden bir kelime olmuştur (Robson, 2006). Türkçeye meslek (cambridge.org) olarak çevrilen bu kelimenin ve hangi işlerin meslek olarak kabul edilmesi gerektiği üzerinde tartışmalar devam etmektedir.

“Meslek (profession)” kelimesi ve hangi “iş (occupation)”lerin meslek olarak kabul edilmesi gerektiği üzerindeki tartışmaların geçmişi, 1915 Flexner’e kadar uzanmaktadır (Cottle, 2014, s.26). Profession (meslek) ve occupation (iş, uğraşı) kelimesi bazen eş anlamlı kelimeler olarak görülmüş olsalar da, iki kelimenin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Occupation (iş) “bir kişinin hayatını sürdürmesi için yaptığı iş” olarak tanımlanır. Bu kelime bir kişinin kazancını sağlamak için yaptığı bütün işler için kullanılan genel bir kelimedir; bu iş bir meslek (profession) olabilir (doktorluk, avukatlık gibi), kişi ticaret ile uğraşıyor olabilir veya kişi bir fabrikada işçi olabilir². Bu durumda occupation, yani iş kelimesinin, profession yani meslek kelimesini, içine alan bir kelime olmakla birlikte, profesyonel olmayan meslekleri de kapsayan daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir.

Geleneksel olarak bir tanım vermemiz gerekirse; “meslek (profession)” kelimesi belirli kriterlere sahip olan bazı işleri, diğer işlerden ayırmak için kullanılan bir kelimedir. Bu işler bilgi temelli olan ve belirli bir süre mesleki eğitim ve deneyim gerektiren (Horn, 2016, s.131; Cottle, 2014, s.73), genellikle fiziksel güç yerine zihinsel beceri üzerine temellenen (Cottle, 2014), bilim, sanat ve edebiyatta ileri eğitim almayı gerektiren ve entelektüel alan bilgisi üzerine kurulu olan işlerdir (Hart & Marshall, 1992). Türk dil kurumu ‘meslek’ kelimesini “belli bir

²<https://keydifferences.com/difference-between-occupation-and-profession.html>.

eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlamıştır (TDK, 2017). Görüldüğü üzere yabancı ve Türkçe literatür meslek kelimesini tanımlarken bu kelime içerisine bir çok anlam yüklemiş ve insanın hayatını sürdürmesi için yapılan her işin “meslek (profession)” kelimesiyle ifade edilemeyeceğini, meslek kelimesinin sadece belli kriterlere sahip olan bazı işleri diğer işlerden ayırt etmek için kullanılan bir kelime olduğunu ortaya koymuştur.

Dilimizde kullandığımız “meslek” kelimesi genel bir ifade olduğundan tanımlamada karışıklığa neden olmaktadır. Burada meslek olarak tanımlanan kavram dilimizde “profesyonel meslek” kavramına karşılık gelen bir ifadedir. Bu çalışmada kullanılan meslek kavramı, profesyonel meslekleri kastediyor olacaktır. Profesyonel meslekler, toplum içerisinde statü ve güç dağılımına etki eden grup aktiviteleri olarak görüldükleri için toplumun ilerlemesi ve değişiminde de önemli roller üstlenmektedir. (2006).

1.1.2. “Profesyonel (Professional)”

‘Professional (profesyonel)’ kelimesi ‘profession’ kelimesinden türemiş bir sıfattır. Tıpkı profession kelimesinde olduğu gibi kelimedenden türeyen ‘profesyonel (professional)’, ‘profesyonellik (professionalism)’ ve ‘profesyonelleşme (professionalisation)’ kelimelerinin anlamları üzerinde de kesin, net bir tanım sağlanmış değildir (Cottle, 2014,s.26; Bayhan, 2011; Baumfield, 2016, s.141). Bazen profesyonelliğin ne olduğu amatör, yetersiz gibi karşıt anlamları kullanılarak anlatılmaya çalışılmıştır (Baumfield, 2016, s.141). Freidson’a (2001) göre profesyonel belli bir gelir elde etmek amacıyla işini yapan, bunu yaparken belli bir takım bilgi ve beceriye ihtiyaç duyan ve kişinin işini yaparken yeterliliğini ifade eden bir kavramdır (Altinkurt & Yılmaz, 2014). Sözlük taramalarına bakıldığında; Cambridge sözlüğü ‘profesyoneli’ “özel eğitim ve deneyim gerektiren işle alakalı” şeklinde, Merriam-webster ise ‘profesyonel’i ‘bir meslekle alakalı, bir mesleğin özellikleri” şeklinde tanımlamıştır. Türk dil kurumunun ise profesyonel kelimesini “bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse, amatör karşıtı” şeklinde tanımladığı görülmektedir (TDK, 2018). Birbirinden farklı ama birbirine yakın bu tanımlamalarda görüldüğü gibi profesyonel kavramının, üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı ortaya konulamamıştır.

1.1.3. “Profesyonellik (Professionalism)”

‘Profesyonellik (professionalism)’ kelimesini incelediğimizde ilgili literatürün “üyelerinin profesyonel statüye ulaşmak istedikleri, birbirinden farklı mesleki grupların ortak aktiviteleri ve ideolojileri, bir mesleğin ya da profesyonelin nitelikleri’ şeklinde tanımladığı görülmektedir (Cottle, 2014). Diğer bir tanımlamaya göre profesyonellik “bir işin statü kazanması ve gelişimini tamamlaması için takip ettiği bir prosedürdür” (Ilgan, Aslanargun, & Shaukat, 2015).

1.1.4. “Profesyonelleşme (Professionalization)”

“Profesyonelleşme (professionalization)” kavramının ise “bir işin meslek haline dönmesi sürecini” ifade etmek için kullanılan bir kavram olduğu görülmektedir (Horn, 2016, s.131). Biraz daha açmamız gerekirse profesyonelleşme; “bir mesleğin edinilmesi sürecinde, belirli kriterleri yerine getirmek için, o mesleğe yönelen bütün bireylerin takip ettiği, bu süreçte değişikliklerin gerçekleştiği, aktif bir süreçtir” (Cottle, 2014).

1.1.5. Din Eğitimi (Religion Education)

Din eğitimi, Beyza Bilgin’e göre kısaca, din kültürünün verilmesi, din kişiliğinin kazandırılması demektir (Bilgin, 1981, s.474). Bilgin’ in tanımı; aile, cami ve okullardaki din eğitimini kapsayan genel bir tanımlamadır. Burada konumuz bağlamından hareketle, zorunlu din eğitimi olan DKAB derslerini de kapsayan, formal bir din eğitimi tanımının verilmesi daha uygun görülmektedir. Bu tanıma göre, din ve eğitim kavramlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan din eğitimi kavramı, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir (Tosun, 2015, s.23).

1.1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

Türkiye’de 1982 Anayasa’sının 24. maddesine dayanılarak, İlköğretim ve ortaöğretim müfredatında zorunlu olarak okutulan derstir. Bu ders hali hazırda ilköğretim 4. sınıftan ortaöğretim 12. sınıfa kadar haftada iki saat olarak okutulmaktadır. Bu dersin öğretmenleri üniversitelerin İlâhiyat Fakülteleri, İslami İlimler Fakülteleri ve Dini ilimler Fakülteleri gibi yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olup, pedagojik formasyona sahip olan adaylar arasından, merkezi sınav ve mülakat sonucunda belirlenerek, merkezi olarak atanmaktadır.

1.2. Profesyonel Bir Mesleğin Temel Özellikleri

İlgili literatür, bir mesleğin profesyonel olarak kabul edilebilmesi için aşağıda ifade edilen şu beş kategori içerisindeki özellikleri taşıyıp, uygulayabiliyor olması gerektiğini ifade etmektedir. Profesyonel kavramı üzerine yapılan farklı tanımlamalardaki benzerliklerden hareketle oluşturulan bu kategoriler: 1. Spesifik bilgi (Özel alan bilgisi), 2. İdeal hizmet, 3. Etik kodları (Mesleki etik), 4. Otonomi (Özerklik, Bağımsız çalışma) ve 5. Karakteristik kültür şeklinde sıralanmaktadır (Robson, 2006; Hart & Marshall, 1992; Gewirtz, Mahony, Hextall, & Cribb, 2009). Şimdi sırasıyla bu kategoriler ve her biri ile ne kastedilmek istendiği açıklanacaktır.

1.2.1. Özel Alan Bilgisi (Specific Knowledge)

Her profesyonel meslek kendine has, sistematik ve kodlanmış bilgilere sahiptir, bu bilgiler başka profesyonel grupların sahip olmadığı bilgilerdir. Bu meslekler günlük hayatlarındaki problemleri bu bilgileri kullanarak çözerler, bu bilgiler aynı zamanda profesyonel meslekleri diğer meslek gruplarından ayıran bilgilerdir (Hart & Marshall, 1992, s.8; Freathy, Parker, Schweitzer, & Simojoki, 2016, s.123). Bu bilgiler sadece o işle ilgilenen insanların ürettiği ve gerek gördüklerinde tuttukları bilgilerdir (Robson, 2006).

Birçok meslek entelektüel beceriler gerektirmesine rağmen bazı özel meslekler bununla beraber el becerileri de gerektirebilir. Örneğin, bir cerrah profesyonel görevini yerine getirmek için tıbbi bilgisini el becerisi ile kombine etmek zorundadır. Bireyler bu spesifik alan bilgisini elde etmek için uzun ve özel bir eğitimden geçmek zorundadırlar. Bu süre mesleklere göre farklılaşır, her mesleğin kendine özgü bir eğitim süresi vardır. Bu eğitim süreci yoğun ve titiz bir şekilde geçer, öyle ki bu süreçten geçen kişiler; topluma “her mesleğin uzmanlık gerektiren, sıradan insanlarda olmayan, kendine özgü, gizemli bir takım bilgilere sahip olduğu” imajını verir (Hart & Marshall, 1992). Bütün meslekler için bu söylem geçerli olmasa da; tıp, hukuk ve mühendislik gibi mesleklerin toplumda bu imajı oluşturmuş meslekler olduğu söylenilebilir (Grunder, 2016, s.156).

1.2.2. İdeal Hizmet (Ideal Service)

Mesleklerin amacı topluma hizmet sunmaktır. Bu hizmet bir kişiye ya da müşteriye sunulacağı gibi bir gruba da sunulabilir. İdeal hizmet bireysel bir kâr ya da reklam amacı

gütmeden fedakârlık üzerine olan bir hizmettir. Örneğin, bir doktor caddedeki bir hastaya hiç bir ücret beklentisi olmadan müdahale eder ya da bir avukat muhtaç birini ücretsiz olarak savunabilir. Daha derin bir açıdan ele alırsak ideal hizmet; bireyin mesleğini, hayatının işi olarak görmesi ve buna uygun olarak hizmet etmesidir (Hart & Marshall, 1992, s.5-6). Kişi hayatı boyunca bu işi yapacaktır; yani işi onun hayatı olacaktır, dolayısıyla birey mesleğine geçici bir uğraşmış gibi değil hayatının bir parçasıymış gibi bakmalıdır. Ancak bu koşulları sağladığı sürece kişi ideal bir hizmet sunmuş olacaktır, ideal hizmet bir nevi her meslekte olması gereken bireysel çalışma aşkı ve isteğidir.

1.2.3. Ahlaki Kodlar (Ethical Codes)

Hart & Marshall'a (1992) göre bir mesleğin ahlaki kodları genel olarak üç amaca hizmet eder. Birincisi mesleğin mensuplarını belirli durumların sonuçları hakkında uyarmaktır. İkincisi, üyelerine zorluklarda ve belirsizliklerde de hizmet sunmaktır. Sonuncusu ise; ahlaki kodlar, toplumun güvenini ve saygısını o mesleğe karşı artırır ve toplum içerisinde insanlar o mesleğin hizmet bağlılığını kabullenirler Bir mesleğin ahlaki kurallarının olması o mesleğe kendini yeterli görmeyen insanların girmesine engel olur, yani ahlaki kurallar bir bakıma vatandaşların güvenliğini de koruyan kurallardır (Cottle, 2014).

Her mesleğin kendine özgü ahlaki kodları vardır. Birincisi mesleğini icra eden profesyonel; hizmet sunduğu kimseye herhangi bir duygu beslememeli, tarafsız bir durumda olmalıdır. İkincisi, profesyonel, yardıma ihtiyacı olan herkese hizmet sunmalıdır; kişiler arasında ırk, yaş, cinsiyet ve din farkı gözetmeksizin onlara hizmet etmelidir. Üçüncüsü ise bütün koşullar altında, elinden gelen en iyi profesyonel hizmeti sunmalıdır. Tıpçıların Hipokrat yemini bilinen en yaygın etik yeminlerinden biridir. Hukuk ve din alanlarında da buna benzer yeminler vardır (Hart & Marshall, 1992, s.6-7). Ahlaki kodların mesleklerin uygulama alanlarında önemli bir yere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

1.2.4. Otonomi, Özerklik (Autonomy)

Otonomi profesyonel kişiye etrafındakileri kontrol edebilme ve üyelerine istediklerini iletebilme yetkinliği ve özgürlüğü sağlar. Sürekli bir eğitim ortamı sağlamak ve üyelere kendilerini kontrol edebilme organizasyonu vermeyi sağlar. Bireyler için profesyonel otonomi; profesyonel değerlendirmeler yapabilme ve bu değerlendirmelerin sorumluluğunu alabilme

özgürlüğü sunar. Bireyin ya da grubun profesyonel otonomiye elde edebildiğinin en büyük göstergesi; toplumun güvenini sağlamış olması ve mesleğini kabul ettirebilmiş olmasıdır. Bu profesyonelliğin daha önce bahsettiğimiz diğer üç açıyla yakından alakalıdır. Gerçek otonomi; profesyonel, halkı kendi özel alan bilgisiyle etkilediği; hizmetine olan bağlılığını gösterdiği ve mesleğinin ahlaki kurallarına uyduğu sürece fark edilmeyecektir (Grunder, 2016; Hart & Marshall, 1992).

Bireysel grup otonomilerinde öz değerlendirme önemli bir bileşendir. Mesleğin uygulanması için gerekli olan alan bilgisi; kalitenin, uygulanabilirliğin ve pratiğinin değerlendirilmesi için meslek üyeleri tarafından değerlendirilir. Sadece profesyonel olanların diğerlerinin yeterliliklerini değerlendirme hakkı vardır, dışardan birinin böyle bir hakkı yoktur (Hart & Marshall, 1992). Otonomi bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinde belirleyici olan niteliklerden biridir. Profesyonel mesleklerin aldıkları kararlar ve uygulama alanlarında geniş bir özgürlüğe sahip oldukları ve bu otonomiye etkin bir şekilde yönetebildikleri görülmektedir.

1.2.5. Karakteristik Kültür, Ayırt Edici (Distinctive Culture)

Her mesleğin kendi normları, değerleri ve genellikle mesleki organizasyonlar tarafından belirlenen sembolleri vardır. Yine her mesleğin varlığını devam ettirebilmesi için, mesleğin üyeleri tarafından belirlenen ve konulan amaçları vardır. Bu amaçlar sayesinde bireyler arasında mesleğin bir bütün olarak iskeleti oluşturulmuş olur. İşte bütün bu normlar, değerler, semboller ve amaçlar bir mesleğin kültürünü oluşturur. Bir mesleğin kültürü bu işe başlayan bütün kişiler tarafından; eğer başarılı olmak istiyorlarsa, öğrenilmesi gereken kurallardır. Başarılı olmak isteyen kişi, bu mesleğin amaçlarını kendi amaçları olarak benimsemelidir. Mesleğe yeni başlayan kişinin kültürlenmesi mesleki eğitimin ayırt edici önemli fonksiyonlarından biridir. Bir mesleğin kültürel kimliğinin oluşmasında mesleki birlik ve beraberlik ve “hepimiz birimiz için” algısının oluşturulması o meslek açısından önemlidir (Hart & Marshall, 1992, s.8). Bir mesleğin kültürünün o mesleğe yeni başlayan bireyler için önemli bilgi ve ilkeleri içerdiği görülmektedir.

Profesyonel bir mesleğin karşılaması gereken kriterleri Hoyle (1977), şu şekilde açıklamaktadır:

Mesleklerin yerine getirdikleri işler hayati öneme sahiptir ve bunun için çok fazla beceri gerektirmekle birlikte bu beceriler yeni bir problem ve duruma başa çıkmada kullanılmaktadır. Deneyim yoluyla elde edilen bilgi önemli olmakla birlikte profesyonel talepleri karşılamak için, sistematik bilgiye ihtiyaç vardır. Bu kapsamlı bilginin elde edilmesi ve özel becerilerin gelişimi uzun süreli bir yükseköğretim sürecini gerektirmektedir. Bu eğitim ve yetiştirme süreci aynı zamanda profesyonel değerlerle ilgili sosyalleşme sürecini de kapsamaktadır. Bu değerler müşteriye ilgiyi merkeze alma eğilimindedir ve etik kodlar çerçevesinde bir noktaya kadar açıkça belirtilmiştir. Bunun sebebi bilgi temelli becerilerin rutin durumlarda kullanılmıyor olmasıdır. Profesyonel olan kişi için uygulamalarla ilgili yargıda bulunma özgürlüğünün bulunması gereklidir. Çünkü profesyonel uygulama bir o kadar uzmanlaşmıştır ki, örgütlenmiş mesleğin kendisiyle ilgili ulusal politikayı şekillendirmede önemli bir yere, profesyonel sorumlulukların gerçekleştirilmesi üzerinde önemli ölçüde kontrole ve devletle olan ilişkisinde yüksek düzeyde otonomiye sahip olması gerekmektedir. Uzun süreli eğitimin, sorumluluğun ve müşteri odaklılığın ödüllü prestij (itibar, saygınlık) ve yüksek düzeyde ücret olmaktadır (Hoyle, 1977; aktaran: Bayhan, 2011).

Hoyle'ın profesyonel bir mesleğin taşıması gereken özelliklerle ilgili açıklamaları incelendiğinde daha önce açıklamaya çalıştığımız ideal bir meslekte olması gereken temel özellikleri çoğunlukla kapsadığı görülmektedir. Bu nitelikler bir mesleğin profesyonel olarak icra edilebilmesi için gerekli olan beceri ve performansları açıklamaktadır. Bir meslek yukarıdaki özellikleri ne kadar çok taşıyorsa o kadar çok profesyonelleşebilir. Öğretmenlik mesleğinin yukarıda açıklamaya çalıştığımız beş niteliğin ne kadarını taşıyor olabileceğinin görülebilmesi açısından öğretmenlik mesleğinin bu beş kategori açısından değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Profesyonel Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Batı literatürüne baktığımızda öğretmenlik çoğu zaman profesyonel bir meslek olarak görülmemiştir, bundan dolayı profesyonelleşmesi yönünde çalışmalar halen devam etmektedir. Bazı eğitimciler tarafından öğretmenlik profesyonel bir meslekte olan özellikleri kısmen taşıdığı gerekçesiyle yarı profesyonel (semi-professional) bir meslek olarak kabul edilmiştir (Hart & Marshall, 1992; Bayhan, 2011).

Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu profesyonel bir öğretmen için; öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı, bilgiyle yoğrulma (özel alan bilgisi), etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin ve geçerli deneyimlere sahip olma (tecrübe), gibi özelliklerden söz etmektedir. Rapora göre profesyonel bir öğretmen, ayrıca özerk ve yetkin (otonomisi geniş), öğrencileriyle ilgilenen (hizmet anlayışı gelişmiş), eleştirel yapısı gelişmiş bir entelektüel; mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alabilen (mesleğin karakteristik kültürünü bilen) ve meslek etiğini (mesleğinin ahlaki kodlarını)

benimsemiş kişiler de olmalıdır. Onlar, mesleklerinin profesyonelleri olarak; araştırmaya dayalı bilgiyi ve geçerliği kanıtlanmış eğitimle ilgili tecrübelerini; öğretme, öğrenme ve uygulamalarına aktarma becerisine sahip, ayrıca bilgi ve tecrübeleri kendi alanlarına da aktarabilen ve öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurabilen, nitelikli eğitim personeli olarak tanımlanmaktadır (Ev, 2011).

Ülkemizde, 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu öğretmenliği ‘devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği’ olarak tanımlamıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde: 43; Güven, 2010; Çekin, 2015, s.86). Yani buna göre, Türkiye Cumhuriyeti yasalarında, öğretmenlik üzerinde profesyonelleşebilecek özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmiştir. Ancak bu profesyonelliğin tam anlamıyla sınırları çizilmediği için, yasalarda net bir “öğretmen profesyonelliği” tanımı ortaya konulamamıştır. Bu da, öğretmen profesyonelliği çalışmaları açısından bir güçlük oluşturmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu’nun (2004) esaslarına göre öğretmen; “Yüksek öğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişilerdir”. Görüldüğü üzere yasalarımızda yapılan öğretmen tanımlaması genel ve kısıtlı bir tanımlama olmuştur, bu bağlamda profesyonel öğretmen niteliklerinin daha belirgin bir şekilde çizilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin bir toplumun temelini oluşturan bireylerin yetişmesinde en fazla rol oynayan elementlerden biri olduğu düşünüldüğünde, bu mesleğin kalite ve niteliğinin artırılmasının, toplumun refah ve ilerlemesi için önemli bir adım olduğu, kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Nitelikli öğretmenler sahip oldukları bütün bilgi, beceri ve problem çözme yetenekleri ile kendileri gibi bireyler yetiştirme yolunda iyi bir örnek temsil ederler. Milli Eğitim Bakanlığının tanımlamış olduğu “Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri” incelendiğinde, bu niteliklerin profesyonel kavramının kapsadığı niteliklerle benzer ve çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum milli eğitim kanunlarının, öğretmenliği, yürütülmesi gereken profesyonel bir meslek olarak kabul ettiği ve öğretmenlerden profesyonel tutumlar beklediği sonucunu ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004).

Bir önceki başlıkta profesyonel mesleklerin sahip olmaları gereken temel nitelik ve yeterlilikler beş grup halinde sıralanmıştı. İlk özellik olan özel alan bilgisi bağlamında öğretmenliğin konumu incelenirse, şunlar söylenilebilir; Tam olarak var olan kodlanmış bir bilginin öğretmenlik açısından olup olmadığını söylemek güçtür. Bu konudaki tartışmalar ‘bilgiyi ne oluşturur’ sorusundan kaynaklandığı için bu soruya farklı cevaplar verilmiştir. Düşünce okullarından bazıları bilgiyi bilimsel kaynaklı olarak kabullenip hukuk kuralları gibi genel geçer olarak görmüştür. Bu bağlamda bilgi, öğrenilmesi gereken teknik beceriler olarak görülmüştür. Diğer düşünce okulları ise bilgiyi pratik ve bireye özgü olarak düşünmüşler ve bu bağlamda bilginin amacının yerinde davranışlar oluşturmak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu ikinci grup düşünce okulları; bireysel bilgiyi, öğrencileri ve öğretmenlerin çalıştığı ortamı vurgulayan gruptur (Hart & Marshall, 1992, s.10-11). Epistemolojik farklılıklarına rağmen, Hart ve Marshall’ın çalışmaları bu iki düşünce okullarının hem fikir oldukları iki önemli noktayı ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmenlik, içerisinde çok farklı alanlarda bilgilerin, davranışların ve becerilerin olduğu karmaşık ve çok boyutlu bir meslektir. İkincisi ise bu yapıya bir çözüm olarak, öğretmenler özel alan ve pedagojik alandaki bilgileri iyi bilmek ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi anlamak zorundadırlar.

Genellikle öğretmenlikte temel amacın öğrenciye bilgi aktarımı olduğu düşünülür. Bunun için öğretmenlikte alan bilgisinin önemi büyüktür (Matematik, Fen ve İngilizce disiplinlerinde olan bilgilerin önemliliği gibi). Ama bu öğretmenlikte kastedilen alan bilgisinin sadece bir kısmıdır. Shulman (1987), öğretmenliğin bilgi temelini 7 kısma ayırmıştır. Bu kategoriler sırasıyla: içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğretim programı bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim sistemi bilgisi ve eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisidir (Güven, 2010; Shulman, 1987, s. 8).

Pedagojik bilgi öğretmenlerin genel ve kendi derslerinin pedagojik bilgisini kapsayan geniş bir alandır. Bu kavram ilk kez Shulman (1987) tarafından ortaya atılmıştır. Pedagojik alan bilgisi; kavramsal olarak pedagojik alan bilgisi, konu alan bilgisi ile pedagojik bilginin basit bir birlikteliğinin ötesinde geniş bir anlam ifade etmiş ve kavramların en iyi şekilde anlaşılmasına destek olan ve kavramları öğrencilere ulaşılabilir kılan, bütün yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan bilgi türü olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2010). Genel pedagojik bilgi öğretmenlerin derste yerine göre kullandıkları teknikleri, becerileri ve davranışları kapsar. Bunlar öğrencilerin,

bireysel ve grup içindeki öğrenmelerini yönetmek, bir metodun nasıl kullanılacağını göstermek, hikâye anlatmak ve içerisinde bulunulan ortamı anlamaktır. Dersle alakalı pedagojik bilgi ise daha biçimsel bilgi tipidir. Bu bilgi dersin bilgisi ile öğrencinin bilgisini kombine etmek ve öğrencilerin dersin anlaşılmasında saygı ortamı içerisinde fikirlerini anlatmalarını, ortak bir paydada buluşmalarını sağlama ile alakalı bilgilerdir. Başarılı bir eğitim dersin iyi anlaşılmasını gerektirir, ama bu anlaşılma diğer disiplinlerle bağlantılar kurma becerilerini de içermelidir. Bu beceri, bir dersin öğrencilerinin kendi bireysel anlamlandırmalarını keşfetmeleri ve bunları gündelik hayatlarına aktarma becerileridir (Hart & Marshall, 1992).

Mesleklerin geleceği ve statüsü, toplumun o meslek ile ilgili algılarına ve tutumlarına bağlıdır, eğer toplum o mesleğe güveniyorsa, mesleğin çalışmaları takdir edilir ve meslek üyeleri saygıyla karşılanır; fakat toplum o mesleğe güvenmiyorsa onun statüsü git gide azalır ve kaybolur. Günümüzde öğretmenlik mesleğinin sunduğu hizmetin kalitesi ve öğretmenlerin hizmete olan bağlılıkları, toplumun bazı kesimleri tarafından eleştirilmektedir. (Grunder, 2016, s.153-154). Toplum öğretmenlerin iyi bir hizmet verebildiği noktada hem fikir değildir. Öğretmenler, mesleklerine yeterince bağlı kalmadıkları iddialarıyla çoğu kez eleştirilmiş ve zaman zaman toplumun güvenini ve saygısını kaybetmişlerdir.

Mesela Amerika gibi ülkeler bağlamında olaya bakarsak, ev okullarının (homeschools), ve özel okulların artması toplumun öğretmenlerden memnuniyetsizliğinin bir neticesi olarak görülebilir. Olaya başka bir boyut olan kadınöğretmenler üzerinden bakılınca, evlilik sonrası çocuk vb. gibi mazeretlerle görevlerine olan bağlılıklarını sürdüremedikleri ve öğretmenliği bir ara ver - yeniden başla mesleği haline dönüştürdükleri için geleneksel toplum anlayışı bunu birçok kez eleştirmiş ve bazı toplumlarda bu bir hizmet eksikliği olarak görülebilmektedir (Hart & Marshall, 1992; Grunder, 2016; Conroy, 2016; Aşlamacı, 2017). Bütün bunlar profesyonel mesleklerin sahip oldukları hizmet anlayışı bağlamında değerlendirilince, öğretmenlik mesleğinin sunduğu hizmet anlayışında bazı problemlerin olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin ahlaki kural ve kodlarına bakıldığında, mesleğin iki temel ahlaki kodu olduğu görülür: öğrenciye bağlılık ve mesleğe bağlılık (Hart & Marshall, 1992). Birinci prensip öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayıp onun sahip olduğu bütün yeteneklerinin ortaya çıkmasına imkân sağlamaktadır, burada bütün öğrencilere eşit ve adil olarak davranmak

temel dayanaktır. İkincisi ise, mesleğe bağlılık, yani öğretmenin mesleğini elinden gelen en iyi şekilde yapmasıdır.

Literatürün çoğu eğitimde ahlaki kodları sağlamanın çok zor olduğunu, eğitimin çok geniş hedefleri ve karmaşık bir yapısı olduğu için bunun mümkün olamayacağını söylemektedir. Sınıf ortamında ve okul ortamında ahlaki değerlendirmelerle ilgili birçok sorun olduğu önemli bir gerçektir. Sınıf içerisinde ölçme değerlendirme alanlarında ve disiplini sağlama konularında yaşanan ahlaki sorunlar, meslek üyelerinin görüş farklılıkları ve eylemlerden kaynaklanan sorunlar, ailelerle olan ilişkiler vb. birçok sorun öğretmenlerin uğraştığı ahlaki problemlerdendir (Hart & Marshall, 1992).

Eğitimciler açısından otonomi, kısaca öğretmenlerin sınıf içerisindeki özgürlüğü olarak açıklanabilir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinde en kritik açılardan biri olan otonomi, okul sistemindeki en büyük sıkıntılardan biri olarak görülebilir. Biraz daha açarsak; otonomi, kişinin mesleğe başlamadan önce öğrendiği teorik ve teknik bilgileri ve yeteneklerini uygulayabilme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Öğretmenlere iyi öğretme yolunu açan otonomi öğretmenin profesyonelleşmesinde önemlidir çünkü 'profesyonel öğretmenler profesyonel bir şekilde öğretirler, yani iyi bir öğretmenin öğretmesi gereken şekliyle'. İşte otonomi öğretmenlere kendi öğretme şekli özgürlüğünü vererek bu iyi öğretmen olma yolunu açar. Yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları otonomi alanları ile iş memnuniyetleri arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir(Pearson & Moomaw, 1993; Hart & Marshall, 1992).

Günümüzde öğretmenin hangi konuları, nasıl ve hangi kitapları kullanarak öğreteceği ayrıntılarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu programlarla uyumlu ders kitapları MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılmakta, ders kitaplarıyla beraber dağıtılan öğretmen kılavuz kitapları ise derslerin nasıl bir süreçle işleneceğini ayrıntılarıyla açıklamaktadır. Öğretim sürecinin hepsinin merkezi olarak belirlendiği böyle bir uygulamanın, her ne kadar öğretmenlere kolaylıklar sağladığı düşünülse de, bu uygulama öğretmenlerin mesleki özerkliklerini büyük ölçüde zedelemektedir. Önceden bu derece yapılandırılmış bir eğitim programı, öğretmenin öğrenci sınıf ve okul hakkındaki tutum, beceri ve uygulamalarını tek tipleştirilmekte ve öğretmenin profesyonel değerlendirmesini sınırlamaktadır (Güven, 2010).

Otonomi grup (ulusal otonomi) ve bireysel (yerel) otonomi diye iki grupta sınıflandırılır. Öğretmen olma yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme programının uzunluğu ve içeriği, programa girme ve programdan çıkma standartları, mesleki sorunlarla alakalı kimin konuşacağı, profesyonel olma koşulları ve bu koşulları bozan acemi üyelere ne yapılacağı grup otonomisi ile alakalı kısımlardır. Dersin nasıl öğretileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağı, programa kimin kabul edileceği, kimin kalacağı ve kimin geçeceği, öğrencilerin gelişim raporları ve okul kuralları, okula kabul edilme şartlarını taşımayan bir öğrencinin okula kabul edilme kriterleri de bireysel ya da özel otonominin parçalarıdır. Wise profesyonel öğretmeni şu şekilde tanımlar:

“Profesyonel öğretmenler birbirinden farklı birçok dersi öğretirler ve okul idaresinin isteklerine bağlıdır. Sorumlu oldukları öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz etme becerisine sahiptirler. Mesleklerinin standartlaştırılmış pratiklerini bilirler. Öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olduklarını bilirler. Entelektüel bir bakış açısı oluşturarak, dürüstlük çerçevesinde, öngörülerle dersi öğretirler” (Wise, 1989; s.305, aktaran: Hart & Marshall, 1992).

Wise’in profesyonel öğretmen tanımlamasında profesyonel öğretmenlerin okul idaresinin isteklerine bağlı kalmakla birlikte geniş bir otonomiye sahip olan öğretmenler olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde otonomi alanlarının genişletilmesi öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması yolunda atılmış büyük bir adım olacaktır. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmenin otonomisinin artırılması ile öğretmenin motivasyonunun ve meslek memnuniyetinin artırılması arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir. Öğretmenin otonomisinin artırılmasıyla aslında, öğretmene eğitimdeki birçok problemi çözebilme yetkisi verilmiş olacaktır. Nasıl bir doktor ve avukat hastası veya müvekkili için en iyi tedaviyi veya çözümü seçme ve uygulama özgürlüğüne sahipse, bir öğretmene de, öğrencisini en iyi tanıyan kişi olarak, öğrencisine en iyi öğretim şeklini seçme ve uygulama özgürlüğü verilmelidir. Çünkü bir öğretmen içgüdüsel olarak öğrencisinin başarılı olmasını ve toplum içinde bir farklılık yaratmasını ister. Dolayısıyla öğretmenin güçlendirilmesi için, öğrencisi için en iyisini seçme yolunu açan otonomi tanınmalıdır (Pearson & Moomaw, 1993).

Bir mesleği paylaşan üyelerin kültürünü; o meslek grubunun normları, değerleri, sembolleri ve paylaşılan ritüelleri oluşturur. Öğretmenler; okulları arasındaki farklılıklarına rağmen, öğretimin ayırt edici kültürünü oluşturan genel açılarını bilirler. Ayırt edici kültür öğretmenlerin; kendi normlarını, değerlerini, sembollerini ve mesleklerinin ritüellerini

birbirleriyle paylaşımları ile gelişir. Ayırt edici kültür zaman zaman çelişkilerle dolu olabilir. Örneğin, geleneksel eğitim sistemimize göre öğretmen, sınıfta otorite figür ve sınıfının kontrolünü sağlayan kimse olmalıdır. Bunu yapmak için öğretmenin genellikle kendisi ve öğrencileri arasındaki mesafeyi koruması gerektiğine inanılır, fakat bu mesafe öğretmenlerin diğer yapması gereken tutumlarla çelişir. Çünkü diğer taraftan öğretmenin sınıf içerisinde, öğrencilerle yakın olması, kişisel bağlar kurması ve öğrencilerin öğrenmelerini motive etmesi gibi sorumlulukları vardır. Bu çelişkilerin bireysel öğretmenler tarafından nasıl çözüleceği ve bu sorumluluklar arasında nasıl bir dengenin kurulacağı, öğretmenin kültürel açıları yansıtır. Yine öğretmenlerin okul idareleri ile olan ilişkileri çelişkilerle doludur. Öğretmenlerin bu içerisinde buldukları çelişkiler, normlar, değerler semboller ve ritüeller birlikte öğretmenliği karmaşık bir meslek haline getirmektedir (Hart & Marshall, 1992).

Sonuç olarak, bir meslek olarak öğretmenlik, sınıflandırılması zor bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin kategori ve açıları değerlendirildiğinde; özel alan bilgisi, otonomi ve karakteristik kültür konusunda net bir tanımlamanın yapılamadığı ve bu konularda uzlaşımın sağlanamadığı, sunduğu hizmet anlayışıyla toplumun bazı kesimlerini memnun edemediği görülmektedir. Yine öğretmenlikte eğitim süresinin kısa olması, meslekler içerisinde gerekli bir statüye sahip olamaması, otonomilerinin sınırlı olması, bazı eğitimciler tarafından öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak görülememesine, yarı profesyonel (semi-professional) bir meslek olarak kabul edilmesine neden olmuştur (Horn, 2016, s.131).

Profesyonel mesleklerin en önemli özelliklerinden olan, özerklik konusunda öğretmenlik mesleğinin çokkısıtlı bir konumu olduğu söylenilebilir. Bu dar otonomi öğretmenlerin eğitim ile ilgili reformlarda söz sahibi olamamalarına, okul-sınıf içerisindeki özgürlük alanlarının dar olmasına hatta bazen öğretmenin okulda attığı her adımın okul idarecileri tarafından takip edilmesine kadar inebilmiştir. Yukarıdaki karşılaştırmalarda görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak kendini gerçekleştirememesi durumu, öğretmenliğin niçin toplumda ve alanda elit bir meslek olarak kendisine yer edinemediğinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bütün bu belirsizlikler 'öğretmenliğin profesyonelliği' üzerindeki sorular ve tartışmaların neden hala devam ettiği konusunda bir fikir vermektedir.

Meslekler her ne kadar statü ve saygınlık olarak toplumda birbirlerinden farklı olarak algılandıkları da, bütün mesleklerin sosyal bir değeri olduğu ve toplumun önemli bir parçasını

oluşturduğu unutulmamalıdır. Bu meslekler içerisinde öğretmenlik gibi toplumun refah, kültür ve medeniyet seviyesinin arttırılmasında en önemli rolü oynayan mesleklerin, kendilerinden beklenen en iyi performansı sağlamaları için tabi ki gerekli imkân ve olanakların sağlanması gerekmektedir. Literatür profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi ile eğitimde olumlu bir sürü değişimin gerçekleşeceğini ve hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha kaliteli bir eğitim ortamının sağlanacağını ileri sürmektedir.

Olaya bir de iyi tarafından bakılırsa; öğretmenlik bütün bu sorunlarla birlikte başka mesleklerde olmayan kendisine özgü tutumlar gerektiren özel bir meslektir; bir taraftan merhametli, kapsayıcı ve demokratik olmayı, diğer taraftan öğrencilerle resmi ve duygusal bağlar kurmadan dengeli bir ilişki kurabilmeyi sağlayan, profesyonel tutumlar gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği her şeyden önce bir ideal, gaye ve hizmet mesleğidir. Maddi getirisi az olsa da manevi getirisi oldukça fazla olan bir meslektir. Öğretmenlerin görevi sadece uzman yetiştirmek değildir, onların asıl görevi duygulu, hisleri güçlü, duyarlı insanlar yetiştirmektir. Mevlana bu konuda, öğretmenlerin Ay gibi aydınlatıcı, Güneş gibi ısıtıcı ve olgunlaştırıcı, canlılara hayat verici olmaları gerektiğini ifade etmiştir (Özsoy, 2002, s.59-63, aktaran: Ersoy, 2016).

Profesyonel bir meslekte olması gereken karakteristik özelliklerden hareketle, profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde açıklanmıştır; profesyonel öğretmenler geniş bir alan bilgisine sahiptirler öyle ki farklı durumlar ve farklı öğrencilerle bu alan bilgileri sayesinde baş edebilirler. Sınıflarına bu geniş bilgi yelpazesi ile kılavuzluk ederler. Profesyonel bir öğretmen karşılık beklemeden, kendini mesleğine adanmış bir şekilde, ideal bir hizmet sunmaya çalışan öğretmendir. Yaptığı işin önemini farkında olur ve toplumu, eğitimin önemi hakkında eğitmeye çalışır. Profesyonel bir öğretmen mesleğinin profesyonel ve bireysel ahlaki kural ve kaidelerine bağlı olan bir öğretmendir. Aldığı ve uyguladığı kararları bu ahlaki kural ve kaidelere bağlı kalarak uygular. Profesyonel bir öğretmen geniş bir otonomiye yönetebilme kapasitesine sahip bir öğretmendir. Kendisine bu otonomi sağlandığı müddetçe çalışmaya gönüllüdür ve bu özgürlüğü elde etmek için mücadele etmeye hazırdır. Profesyonel bir öğretmen mesleğinin genel kültürünü iyi bilen; bu norm, değer ve inançları benimsemiş olan bir öğretmendir (Hart & Marshall, 1992).

1.4. Din Eğitimi Öğretmenliği ve Profesyonellik

Son yüzyılda yeryüzünün çeşitli yerlerinde yaşanan göçler, endüstriyel faaliyetler ve sekülerleşme söylemleri özellikle Batı Avrupa ülkeleri başta olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde kültürel ve dini çeşitlilikler meydana getirmiş ve bu durum din eğitimi uygulamalarında büyük bir değişimin yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Jackson & Everington, 2017; Ziebertz & Heil, 2004). Daha önceleri sadece inanılan dinin bilgisini arttırmak ve daha dindar nesiller yetiştirmek amacıyla, ailelerin istekleri üzerine verilen din eğitimi dersleri, toplumların dini ve kültürel nüfus değişimleri ile birlikte artık farklı açılardan değerlendirilmiş ve bu derslerin içerikleri yeniden yorumlanmıştır. Bu yorumlamalar sonucu, Batı Avrupa'daki İsveç, Norveç, Danimarka, İskoçya, İngiltere ve Galler'deki bütün devlet okulları ile Brandenburg (Almanya'nın bir eyaleti) ve Quebec (Kanada'nın bir eyaleti) gibi bazı bölgelerde, din eğitimi dersleri çoğulcu din eğitim felsefeleri temel alınarak hazırlanmaya başlamıştır (Franken & Loobuyck, 2017,s.1).

Sadece Batı ülkelerinde değil Türkiye gibi dünyanın diğer ülkelerinde de, din eğitimi dersleri, ülkelerin kültürel ve mezhepsel farklılıkları göz önünde bulundurularak, yeniden yorumlanmaya başlanmıştır. Bunun en temel nedenlerinden biri, aynı sınıf içerisinde mezhepsel ve dini farklılıklara mensup birçok öğrencinin yer almasıdır. Din eğitimi dersleri, artık daha çok geleceğin nesillerini dinler hakkında bilgilendiren tarzda, bütün insanlara hitap edebilecek bir üslupla, bireyin dini ve kültürel anlamda kendisini özgür ve rahat ifade edebileceği bir içerikle yeniden sunulmaya başlanmıştır. Din eğitimi programlarının bu şekilde hazırlanması, din eğitimi öğretmenlerinde de bir takım temel niteliklerin aranmasına neden olmuştur. Bu nitelikler din eğitimi öğretmenlerin profesyonel kimlik ve duruşları içerisinde, çok önemli özellikler olarak yorumlanmış ve din eğitimi öğretmenlerin din ve vicdan özgürlüğü temel ilkeleri doğrultusunda, bu ilkelere bağlı kalarak dersi işlemeleri gerekli görülmüştür.

Dünyanın önde gelen din eğitimcileri, bir taraftan dünyanın birçok ülkesinin çok kültürlü toplumlardan oluşmalarını, diğer taraftan sekülerleşme ve post modern paradigmanın dine yüklediği anlamların etkisiyle, en çok din eğitimi öğretmenin nötr olması, tarafsız olması, objektif olması, eleştirel bir bakış açısına sahip olması, betimleyici olması (neutrality, impartiality, objectivity, criticality, descriptive) gibi özellikleri üzerinde durmuş ve din eğitimi dersinin, din ve vicdan özgürlüğü ilkesi üzerine temellenerek verilmesi gerektiğine vurgu

yapmışlardır. Bu bağlamda verilmeyen din eğitimi dersleri Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin ve Uluslararası İnsan Hakları Antlaşmalarının kararlarına aykırı görülmüştür.

İşte bütün bu yaşananlar, din dersi öğretmenlerinin derslerini hassas ve itinayla işlemelerini, derslerde profesyonelliğin gerektirdiği bir duruş sergilemelerini zorunlu kılmıştır. Öğretmenin dersi işlerken taraflı davranmaması (öğrenciler arasında din, dil, mezhep, renk farkı gözetmemesi), adil olması, kültürel bir arabulucu rolü üstlenmesi, din öğretmenin profesyonel duruşu ile yakından alakalı nitelikler olmuşlardır. Çalışmalarda ayrıca, Avrupa insan hakları mahkemesinin, din ve vicdan özgürlüğü temellerine dayanarak, dersin çoğulcu bir yaklaşımla, bütün dünya dinlerine ve inançlarına eşit mesafede durularak ve bütün inançlara saygı gösterilerek işlenmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (Estivalezes, 2017; Jackson & Everington, 2017; Franken & Loobuyck, 2017).

Din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşları ile ilgili en önemli 2 temel madde şunlardır;

- ***Din dersi öğretmenlerinin “impartial (aynı değeri verme, tarafsız olma, adil olma)” “objective (objektif olma)” “neutral (nötr olma) olmaları gerekliliği:***

Literatür Din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşları ile ilgili en temel ve yaygın olarak “Impartiality” kavramını kullanmış ve bu kavram din dersi öğretmenlerinin bütün tavır, tutum ve davranışları ile ilgili genel bazı ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler ülkelerin ve din eğitimcilerinin yorumlamalarına göre farklılık gösterebilmiştir.

“Impartiality” kelimesi, Türkçeye daha çok “taraf tutmama durumu, yansızlık, nötr olma, objektif olma” gibi anlamlarda çevrilmekle birlikte, aslında kelimenin kapsadığı anlamlara bakılınca, kelimenin adalet, doğruluk, dürüstlük, gibi anlamlara da gelerek, tarafsızlıktan biraz daha geniş ve derin bir anlamı kapsadığı görülmektedir³. “Impartiality (taraf tutmama)” bütün taraflara önyargısız olarak aynı değeri verme, tarafsız olma davranışı olarak tanımlanmaktadır. Literatürde din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşu ve tarafsızlığı ile ilgili en yaygın olarak kullanılan kelime “Impartial” kavramıdır.

³<https://www.seslisozluk.net/impartiality-nedir-ne-demek>,
<https://www.dictionary.com/browse/impartiality>

Din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşları ile ilgili kullanılan, diğer bir kelime “objectivity (objektif olma)” kelimesidir. Türkçeye zaten yabancı bir kelime olarak giren, objektif olma kelimesi, gözlenebilir gerçeklere bağlı kalma durumunu ifade etmek için kullanılan bir kelimedir.

Din dersi öğretmenlerinin profesyonel duruşları ile ilgili kullanılan diğer bir kavram olan “Neutrality (yansız olma)” kelimesi ise hiç bir taraf tutmama durumunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Türkçeye tarafsız, nötr olmak gibi anlamlara çevrilen “neutrality (tarafsızlık)” kavramı, din eğitiminde, başta öğretmenler olmak üzere sınıf içerisindeki herkesin bireysel inanç ve düşüncelerini, gizlemeleridir. Bu bakış açısı daha çok fenomenolojik din eğitimi yaklaşımını temel alan din eğitimi derslerinde sahip olunan bir duruştur. Bu felsefeyi temel alarak yürütülen eğitim sistemlerine tamamen uygun bir yaklaşımdır (Jackson & Everington, 2017)

Hemen hemen aynı anlamlara gelen ama aralarında çok ince nüans farklılıkları olan “Impartiality”, “objectivity” ve “neutrality” kelimelerinin aralarındaki farkın daha iyi anlaşılabilmesi için, bir örnek üzerinden açıklanması faydalı olacaktır. Diyelim ki iki arkadaş dünyanın şekli konusunda tartışıyorlar. Biri dünyanın düz olduğunu diğeri ise dünyanın küre şeklinde olduğunu ifade ediyor. Eğer “impartial” olursanız, ikisinin de argümanına aynı değeri verir doğruluklarını tartışmazsınız. Eğer “objektif” olursanız, dünyanın düz bir şekilde olduğunu ifade eden arkadaşınıza, bilimsel bulguları ifade edip, saçmalamaması gerektiğini söylersiniz. Eğer “neutral” olursanız bireysel düşüncenizi saklar ve herhangi bir taraf tutmazsınız⁴. Aslında bu üç kelime de bireysel önyargılarımızla baş edebilme metotları olarak kullanılan kavramlardır.

Din eğitiminde profesyonel öğretmenlerin sınıf içerisindeki profesyonel duruşlarından bahsedilirken, en çok kullanılan kavram “impartiality” kavramı olmuştur. Bu kavramı Türkçede tam olarak karşılayacak başka bir kelime bulunmadığı ve tarafsızlık kelimesi bu kelimenin tam anlamını karşılayamadığı için, herhangi bir anlam kaymasına uğramamak ve kelimedeki anlam sınırlandırması yapmamak için, bu bölümde tarafsızlık kelimesinin yerine, herkesin görüşüne aynı değeri verme anlamına gelen “impartial” kelimesi kullanılacaktır.

⁴<https://wikidiff.com/impartial/objective>, <https://www.quora.com/What-is-the-difference-between-impartiality-and-objectivity>

“Impartial” kavramı yukarıda verdiğimiz örnek üzerinden gidilerek, din eğitimi açısından yorumlanırsa şunlar söylenilebilir; Din dersi öğretmeni sınıfında bulunan bütün öğrencilerin mezhepsel ve dini farklılıklarına karşı aynı tutumu sergilemeli ve öğrencilerin dini anlayışlarına aynı değeri vermelidir. Bunun altında zorunlu din derslerine tabi tutulan öğrencilerin, din ve vicdan özgürlükleri hakları uyarınca, sahip oldukları dini kimliklerinin değerli olması, zorunlu din dersi öğretmenlerin bütün dini kimliklere aynı değeri vermesi gerekliliği yatmaktadır. Ülkelerin din eğitimi anlayışlarına ve dünyanın önde gelen din eğitimcilerine göre “impartial” kelimesi farklı şekillerde yorumlanabilmiştir.

İngiltere’nin önde gelen din eğitimcilerinden Robert Jackson ve Judith Everington (2017), “kapsayıcı din eğitimi” bağlamında “impartiality” kavramını şu şekilde yorumlamışlardır: “Impartiality” öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin, sınıf içerisindeki öğrenciler arasında hiç bir ayırım yapılmaksızın (öğrencilerin, dini, etnik, sınıfsal ve siyasal görüşlerine bakılmadan), belirlenen sınırlar içerisinde yürütülmesi faaliyetleridir. Öğrenci sınıfta duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde açıklayabilme özgürlüğüne sahiptir. Burada en önemli nokta öğretmenin sınıf ortamını tartışma ve diyalog için güvenli bir platform haline getirmesi ve yeri geldiğinde öğrencilere gerekli bilgileri öğretebilmesidir. “Impartial” yaklaşım bağlamında öğretmenler, akademik dürüstlük ilkelerine bağlı kalarak, gerekli görüldüğü zamanlarda, öğrenciyi etkileme amacı taşımadan, öğrencilerin yaşlarına ve durumlarına bağlı kalarak, kendi bireysel görüşleri hakkında, gerekli gördükleri kadarıyla konuşabilirler. Öğretmenin bu koşullarda bireysel fikirlerini açıklaması profesyonellik ilkelerine aykırı olarak görülmemiştir (Jackson & Everington, 2017).

Geir Skeie (2017), Norveç Kontekstinde, Din Eğitiminde “impartial” kelimesinin tarafsız, objektif, tanımlayıcı, eleştirel ve çoğulcu anlamlarını içeren bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Kelime her ne kadar bu anlamlarda yorumlansa da Skeie, bu kelimenin din eğitimi bağlamında çok geniş anlamlar içeren problemlili bir kelime olarak görüldüğünü ileri sürmüştür. Skeie, Norveç bağlamında din dersi öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki davranışlarında, herhangi bir dine inanan ve inanmayan öğrenciler arasında bu kelimenin gerektirdiği tarafsızlığı sağlamalarının zor olduğunu ve din dersi öğretmenlerinin böyle bir pozisyonda bırakılmamaları gerektiği üzerinde durmuştur (Skeie, 2017, s.26).

Skeie (2017), Norveç din eğitimi dersi bağlamında “impartiality” ilkesinin yanlış yorumlanmasından kaynaklanan bazı sorun ve problemlerden bahsetmiştir. İlk olarak bu kavramla ilgili kazanımların edinilmesinde yalnızca din öğretmenlerine bütün sorumlulukların yüklendiğini ve bu konuda öğrencilere herhangi bir sorumluluğunun yüklenmemesini eleştirmiştir. İkinci olarak dini azınlıkların böyle bir eğitim felsefesi içerisinde kendilerini nasıl hissedeceklerinin üzerine vurgu yapmıştır. Bir çocuğun bireysel kimliğini oluşturması için en önemli etken onun sahip olacağı kültürel mirastır. Kültürel mirasın en önemli kısımlarından birini din ve inanç boyutu oluşturur. Eğitim sistemleri bireylerin bu kimliklerinin devam edebilmesi için onlara gerekli ortamları hazırlamalıdır (Skeie, 2017, s.28)

Skeie, her ne kadar teorik olarak din eğitimi dersi diğer dersler gibi sıradan bir ders olarak görülmüş ve ortaya çıkan sorunlar bu bağlamda çözülmeye çalışılmışsa da burada bir yanlışlığın söz konusu olduğundan, din eğitimi dersinin programda özgün bir ders konumunda yer alması gerektiğinden bahsetmiştir. Çünkü din eğitimi dersinde dinler hakkında genel bir bilgi elde edilmesi amaçlanmışsa da eğitimsel ve akademik perspektifte bu böyle olmamış ve bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Pratikte; öğretim yöntemi ve teknikleri, din eğitimi dersinin niteliği, din öğretmenlerinin profesyonel ve mesleki yeterlilikleri, ders kitaplarının içeriği ve sınıf ortamından kaynaklanan bazı problemler ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğretmen yetiştirme programlarının, değişen din eğitimi felsefeleri doğrultusunda, sürekli bir değişime uğraması öğretmenlerin profesyonel ve mesleki alanlarında sorunlar yaşamasına sebebiyet vermiştir (Skeie, 2017).

Skeie, din eğitimi öğretiminde “impartiality ve benzer kavramların (neutrality, objectivity, pluralism) anlamlarının din eğitimi alanının epistemolojik, metodolojik ve eğitimsel teorileri bağlamında; problemleri, belirsiz ve uzlaşılabilen kavramlar olduğunu ifade etmiştir. Uluslararası ve uluslar bağlamında bu kavramların tanımlamalarının yapılmasının doğru olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretimin kalitesine odaklanmanın bunun için de sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki ilişkilere ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesinin din eğitimi derslerinin kalitesini arttırabileceğini ileri sürmüştür. Bütün öğrenciler farklı bilgi düzeylerine, farklı yeteneklere, kimliklere, kültürlere ve dini inanışlara sahiptirler, önemli olan bu farklılıkların birbirlerinden öğrenebilecekleri çok şey olduğunu onlara fark ettirebilmek ve sınıfta böyle bir ortamı oluşturabilmektir. Skeie, din eğitimi öğretmenlerinin bu konuda yalnız

bırakılmamaları ve dersin kalitesini geliştirici araştırmalarla kendilerine destek olunması gerektiğini vurgulamıştır (Skeie, 2017).

- ***Din dersi öğretmenlerinin dini inanç ve değerleri ile işledikleri dersleri arasına mesafe koymaları gerekliliği:***

Literatürün bir kısmı, Profesyonel Din dersi öğretmenlerinin duruşlarından bahsederken, onların kendi inanç ve değerlerinden bağımsız olarak, inanç ve değerleri arasına ciddi bir mesafe koyarak, dersi işlemeleri gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenin, öğrencilerin din ve vicdan ve özgürlüğüne saygı duyarak, onları etkilemeye çalışmadan, tamamen bir kültürel arabulucu rolünü üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu konuda “Mireille Estivalèzes” profesyonel din dersi öğretmenlerinin duruşlarından bahsederken, onların kendi inanç ve değerlerinden bağımsız, araya ciddi bir mesafe koyarak dersi işlemeleri gerekliliği üzerine vurgu yapmaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin din ve vicdan ve özgürlüğüne saygı duyarak, onları etkilemeye çalışmadan, tamamen bir kültürel arabulucu rolünü üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda her ne kadar öğretmenin kendi inanç ve düşüncesini saklamadan da bunun mümkün olabileceğini söyleyenler olmuşsa da, “Estivalèzes” öğrencilerin dini ve ahlaki konularda kendi inanç ve düşüncelerini oluşturmalarında sınırsız bir özgürlüğe sahip olmalarını, kendilerini baskı altında hissetmemeleri gerektiğini savunmuştur. Bu konuda öğretmenin profesyonel duruşunu ancak kendi inanç ve düşünceleri ile işlediği dersi arasına ciddi bir mesafe koyarak sergileyebileceğini ileri sürmüştür (Estivalezes, 2017).

Diğer taraftan yapılan bazı araştırmalar, dini inanç ve düşünceleri ile alakalı olarak sorulan sorular karşısında, dürüst davranıp, düşüncelerini açık bir şekilde ifade eden öğretmenlerin, öğrenciler tarafından daha çok takdir edildiğini ortaya çıkarmıştır. Tabi bu konuda din dersi öğretmenlerin uygulamaları gereken profesyonel tutum, düşüncelerini açıklarken, dinler hakkında bireysel yorumlar yapmak ya da şüpheli ifadeler kullanmaktan kaçınmalarıdır. Profesyonel bir tutumla, öğretmenler kendi inançlarının veya seküler inançların tıpkı diğer inançlar gibi kaynak materyaller olduğunu ifade edebilirler. Yine aynı şekilde öğretmenler öğrencilerinin, ailelerinin ve sınıfa gelen diğer dini grup üyelerini hassas ve duyarlı bir şekilde dinleyebilirler. Öğrenciler ve onların aileleriyle ilgili spesifik dini inançları ve anlayışları veya ilişkili dinleri, ve genel dini gelenekleri, yorumlayıcı bir şekilde karşılaştırabilirler. Jackson ve

Everington (2017), böyle bir din eğitiminin öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağladığını bundan ötürü de çok değerli ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir (Jackson & Everington, 2017).

Bu konuya yapılan eleştirilerden biri Skeie'den gelmiştir. O Norveç bağlamında, öğretmenin ve öğrencilerin bütün dinlere eşit davranmasının bazı problemler oluşturacağından bahsetmiştir. Öğretmenlerin böyle bir konumda bırakılmalarını yanlış bulduğunu ifade etmiştir. Yine post modern dünyanın getirdiği kültürel yozlaşma ile çocukların kimlik karmaşası yaşadıklarını ve çocukların insanları şekillendiren temel değer ve kültürleri tanımları gerekliliğinden bahsetmiştir. Post modern dünyanın getirdiği dini eğitim politikalarıyla çocuğun dini kimliğini oluşturamayacağını ifade etmiştir. Çocuğun bütün dinlerle karşılaştırılmasını ve çocuktan bütün dinlere eşit mesafede durmasının istenmesinin bir kimlik karmaşası oluşturabileceğini ve bunun bireyin sağlıklı bir kimlik oluşturmasında problem olabileceğini ifade etmiştir (Skeie, 2017).

Jackson ve Everington (2017)' in DKAB öğretmenlerinin profesyonel duruşları ile alakalı, nitel araştırmalarından ve deneyimlerinden çıkan sonuçlardan biri de farklı dinlere inanan, güçlü inançları olan öğretmenlerin birçoğunun profesyonellik ilkelerine üst düzeyde bağlı kalabilecekleri sonucunu göstermiştir. Nitel araştırmalardan edinilen bilgiler neticesinde herhangi bir dinin güçlü bir takipçisi olan ya da hiç bir dini inancı ya da bakış açısı olmayan öğretmenlerin bile sınıf içerisinde etkili bir şekilde “impartial” bir ortam hazırlayabilecek yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, araştırmada bazı katı görüşlü öğretmenlerin derslerde bu yaklaşımın benimsenmesinin çok zor olduğunu ifade ettikleri de ortaya çıkmıştır (Jackson & Everington, 2017).

1.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve Profesyonellik

Bu bölümde Din eğitiminde profesyonellik üzerine yapılan literatür çalışmaları esas alınarak, profesyonel Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin duruşları ile ilgili temel özelliklerden bahsedilecek ve ideal, ki bu profesyonel kavramıyla ifade edilecektir, din dersi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken karakteristik nitelikler tanımlanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmalar zorunlu din derslerinde- yani Türkiye bağlamında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde- öğretmenlerin sahip olmaları gereken temel tutum, tavır ve ilkeleri esas almaktadır.

Bu durum ülkemizde zorunlu din dersi öğretmenleri olan DKAB öğretmenlerini ilgilendirdiği için, konu DKAB öğretmenlerinin profesyonelliği üzerinden sınırlandırılarak ifade edilecektir. Konunun daha net anlaşılması için, DKAB derslerinin tarihi seyir içerisindeki konumunun kısaca özetlenmesi yararlı olacaktır.

Cumhuriyetin ilanından sonra pek çok sahada olduğu gibi eğitim alanında da köklü bir takım değişiklikler gerçekleşmiştir. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhidi Tedrisat kanunuyla, daha önceleri siyasi ve ekonomik yönden farklı kurumlara tabi olan medreseler, mektepler, askeri okullar, azınlık okulları ve yabancı okullar tek bir kurum altında toplanarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır (Koç, 2015; Öcal, 1998). Bu kanun din eğitimiyle ilgili köklü değişikliklerin yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu değişikliklerden ilki imam hatip okullarının açılması ikincisi ise İstanbul üniversitesi (Darülfünun)'ne bağlı bir ilahiyat fakültesinin açılması olmuştur (Nazıroğlu, 2018).

Tevhidi tedrisat kanunuyla birlikte, Osmanlı döneminde 6 yıl olan ilkokullar 5 yıla indirilmiş, ortaokul ve liselerde isim değişikliğine gidilmiştir. Bu değişiklikler yapılırken ilkokulların programlarında Kur'an--ı Kerim ve Ahlak gibi; orta ve lise seviyeli okulların programlarında ise Kur'an--ı Kerim, Siyer, Fıkıh ve Arapça gibi dersler var iken, bu dersler kademeli olarak okul programlarından çıkarılmışlardır. Yani kısaca ifade edilirse, 1924'te liselerin, 1927'de ortaokulların, 1929 ile 1931 yılları arasında ise ilkokullar ile Öğretmen okullarının programlarından, bütün dini dersler çıkarılmıştır. Din Bilgisi dersi, ancak köy okullarında 1939'a kadar devam edebilmiştir. 1930'lu yıllara gelindiğinde Türkiye'de devlet okullarında ve müstakil okullarda din eğitimi ve öğretimi yapılan herhangi bir yer kalmamıştır. Bu dönemde, yeni Türk eğitim sistemi tamamen dinden ve dini eğitim ve öğretimden soyutlanmıştır (Öcal, 1998).

Özellikle tek parti döneminde din eğitimi uygulamaları açısından birçok sorun yaşanmıştır. Büyük ihtimalle, aşırı seküler anlayışın bazı elitler üzerindeki etkisi ve yeni devletin kuruluş sürecinde, geleneksel din anlayışının bir tehdit oluşturabileceği endişeleri, din eğitimi uygulamaları açısından olumsuz deneyimlerin yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Arıcı, 2018). 1939-1946 tarihleri arasında köy okulları da dahil din dersleri hiç bir yerde kendisine yer edinememiştir.

Çok partili hayata geçişle birlikte, din eğitimi uygulamalarında başka bir dönem başlamıştır. 1949'dan itibaren imam hatip kurslarının ve okullarının yeniden açılması, Ankara İlahiyat fakültesinin kurulması ve ilkokul 4. ve 5. sınıflara seçmeli din bilgisi derslerinin konulmasıyla yeni bir döneme girilmiştir. 1953 yılında ilkokullarda verilen din derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından veriliyor olması nedeniyle, öğretmen okullarının ilk iki kademesine (lise 1 ve 2) haftada 1 saat olmak üzere zorunlu Din Bilgisi dersi konulmuştur. 1956 yılında ortaokulların 1. ve 2. kademesine seçmeli olmak üzere haftada 1 saat olarak konulan Din Bilgisi dersi, 1967'de liselerin 1. ve 2. sınıf kademelerine de isteğe bağlı olarak konulmuştur. Aradan 20 yıl sonra 1976'da Din Bilgisi dersi ortaokulların ve liselerin 3. sınıf kademelerine de isteğe bağlı olarak konulmuştur (Ayhan, 2000; Arıcı, 2018; Öcal, 1998, s. 260-261; Aşlamacı, Sakarya Üniversitesi, 2008: 101).

1974-1975 eğitim öğretim yılında, gençlerin gelenek, görenek ve milli değerlerimize uygun olarak yetiştirilmesi amacıyla ilkokul 4. sınıftan itibaren olmak üzere, lise 2. sınıfa kadar, haftada 1 saat olmak üzere zorunlu Ahlak derslerinin verileceği okullara bildirilmiştir. Kararda bu dersleri verecek olan öğretmenlerin gerekli nitelikleri taşıyor olmalarının öneminden de bahsedilmiştir. 2 yıl sonra Ahlak dersleri lise kademesinin 3. sınıfına da konulmuştur. Böylelikle okullarda isteğe bağlı olan din dersinin yanında, okullarda zorunlu olarak 8 yıl haftada 1 saat okutulacak olan ahlak dersleri de yer almıştır (Öcal, 1998, s.263).

1980 muhtırasından sonra hazırlanan, 1982 Anayasası ile birlikte seçmeli olan din derslerinin konumu yeniden değişmiştir. Bugünkü zorunlu din dersi uygulamasının halen en önemli hukuki temelini de oluşturan 1982 Anayasası'nın 24. maddesinin ilgili fıkrası şu şekildedir:

Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.

Bu madde, devletin din eğitimi alanındaki “gözetlemeci ve denetlemeci” rolünü korumak istediğine ve din öğretiminin esas alınarak “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin zorunlu olarak okutulması ilkesinin benimsendiğine işaret etmektedir. DKAB dersi, 1982 yılına kadar seçmeli olarak okutulan “Din Dersi” ile zorunlu dersler arasında yer alan “Ahlak Bilgisi”

dersinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. DKAB dersi 1982 yılından itibaren Müslüm, gayri Müslüm her Türk vatandaşı için zorunlu iken, 1990 yılında çıkarılan bir yönetmelikle Hristiyan ve Yahudi olduğunu belgelendiren öğrencilere muafiyet hakkı tanınmış ve bu öğrencilere zorunlu olmaktan çıkartılmıştır (MEB, 1990/553).

DKAB derslerinin muafiyet hakkı tanınan din mensupları dışında, herkese zorunlu olarak okutulmasında Türkiye devletinin, Cumhuriyet yıllarından itibaren geçirmiş olduğu farklı din eğitimi uygulamalarının temel olduğu düşünülebilir. Süreçte edinilen tecrübeler, din derslerinin devletin kontrolü altında verilmesi gerekliliğini ve halkın temel din bilgilerini öğrenme taleplerinin devlet tarafından karşılanması sorumluluğunu akıllara getirmiş, bu da din derslerinin müfredata zorunlu olarak konulmasına sebebiyet vermiştir. Tevhidi tedrisat tarihiyle başlayan din eğitimi uygulamalarının bağlayıcılık sürecini, aşağıdaki tablo 1, yukarıda ifade edilen istisnalar (öğretmen okulları ve köy okulları) hariç, genel hatlarıyla özetler niteliktedir.

Tablo 1.1. Türkiye’de din derslerinin tarihçesi

	1924-1927	1931-1946	1948-1982	1982’den itibaren
İlkokul	Zorunlu	Din dersi yok	Seçmeli	Zorunlu
Ortaokul	Zorunlu	Din dersi yok	Seçmeli	Zorunlu
Lise	Din dersi yok	Din dersi yok	Seçmeli	Zorunlu

Not: 2012 yılından itibaren seçmeli din dersleri başlığı altında müfredata “Kur’an-ı Kerim”, “Hz. Muhammed’in Hayatı” ve “Temel Dini Bilgiler” dersleri eklenmiştir. Bu derslerin öğretmenleri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleridir.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin eğitim hakkı ve din vicdan özgürlüğü ilkeleri temellerince, dünyanın birçok yerinde, zorunlu din derslerinin içeriği ve bu dersi veren öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler üzerinde tartışılmış ve konuşulmuştur. Dünya genelinde dersin içeriği ile ilgili sorun ve problemler zaman zaman AIHM’ne taşınmış ve mahkeme konu ile ilgili durumu inceleyip uygun kararlara varmıştır.

Türkiye’deki DKAB dersleri de belli bir dinin öğretimini esas aldığı gerekçeleriyle bir kaç kez Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ne taşınmıştır. İlk olarak 2007 yılında, dersten muaf olma talepleri karşılanmayan iki öğrencinin açtığı dava sonucunda mahkeme, dersin “nesnel (tarafsız), çoğulcu ve eleştirel” bir dille verilmesi gerektiğini “farklı din ve inanışlara ilişkin yeteri kadar

bilgiyi içermesi gerektiğini” ifade etmiştir (AİHM, 2007). 2011 yılında Ankara’da başvuran 14 kişinin (Mansur Yalçın ve diğerleri) isteği üzerine mahkeme DKAB derslerini inceleme altına almış ve benzer bir kararda bulunmuştur. Verilen kararda, bireyin eğitim hak ve özgürlüğü temelleri doğrultusunda, dersin bu içerikle zorunlu tutulamayacağı, yapısal olarak bu derslerin “çoğulcu ve tarafsız” bir içerikle yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (AİHM, 2014).

Yine Antalya’da ateist bir aile, çocuklarının din dersinden muaf tutulması isteğini reddeden ilçe kaymakamlığını ve Milli Eğitim Bakanlığını, 2016 yılında Antalya İdari mahkemesine dava etmiştir. Mahkeme, verdiği kararda, Anayasa’nın 24’üncü maddesine göre din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında olduğunun altını çizmiştir. Devamında ise, *“Ancak bu öğretimin Anayasa’nın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmesi gerektiği, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması, kişinin dininin bir ayırım ve eşitsizlik unsuru olarak kullanılmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak, bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerekmektedir. Öğretimde uygulanan müfredatın belirli bir din anlayışını esas alması durumunda, bunun din kültürü ve ahlak bilgisi dersi olarak kabul edilemeyeceği ve din eğitimi halini alacağı açıktır.”* şeklinde bir ifade belirterek Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin verdiği kararda olduğu gibi, dersin içeriğinin nesnel ve çoğulcu olması gerekliliğine vurgu yapmıştır (Antalya 1’inci İdare Mahkemesinin 30 Aralık 2015’teki kararı).

Benzer durumlar dünyanın birçok ülkesinde meydana gelmiştir. Örneğin, Norveç’te ilk kez 1997’de zorunlu olarak gündeme gelen Din, Hayat Felsefesi ve Ahlak (Religion, Philosophies of life and Ethics) dersinin, asıl amacına ulaşamadığı, asıl amaç Hristiyanlık öğretilerini yaygınlaştırmaktı, söylenilebilir. 2007’de bazı seküler ailelerin ders içeriği hakkındaki itirazları üzerine Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine kadar giden dersin içeriği “tarafsızlık” bağlamında mahkeme tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; Din, Hayat Felsefesi ve Ahlak müfredatında bütün dinler içerisinde Hristiyanlık dininin ve öğretilerin ağır bir şekilde işlendiği hükmüne varılmış ve dersin içeriğinin, bütün dinlere hitap edecek bir şekilde, insan hakları ilkelerine uygun olarak, çoğulcu bir içerikle 2008’de yeniden değiştirilmesine karar verilmiştir (Skeie, 2017, s.26).

Yukarıda sıralanan örnekleri çoğaltmak mümkündür. Burada vurgulanması gereken şey, dünya üzerinde Türkiye’de dahil olmak üzere, bir çok ülkede var olan zorunlu din derslerinin; insan haklarını ihlal etmeyen, dışlamayan, herhangi bir sınıfa ötekileştirmeyen ve yüceltmeyen

bir tutumla verilmesi gerekliliğidir. Bireylerin din ve vicdan özgürlükleri uluslar ve uluslararası yasalar ve sözleşmeler aracılığı ile de güvence altına alınmıştır. Bugün ülkemizde olduğu gibi, birçok dünya ülkesinde zorunlu din derslerinin müfredatları, din ve vicdan özgürlüğü ilkeleri temel alınarak, çoğulcu ve kapsayıcı bir içerikle hazırlanmaktadır. Müfredatlar her ne kadar böyle bir bakış açısıyla hazırlanmışlarsa da, pratik ve uygulamada ne yazık ki bir takım problemlerle karşılaşmaktadır (Skeie, 2017).

Profesyonel öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri de teoriği pratiğe dökme özellikleridir. Bu konuda öğretmenin profesyonel konumu, teorik ile pratik arasında iyi bir köprü kurabilmesiyle, aradaki farkı azaltabilmesiyle ölçülür (Grunder, 2016, s.155-157). Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinde çok önemli bir yeri olan teoriği pratiğe dönüştürebilme becerisi, öğretmenlerin içerisinde buldukları eğitim müfredatına, pratikte bağlı kalabilme becerilerini de içermektedir. DKAB öğretmenleri açısından konu değerlendirildiğinde, müfredata tamamen bağlı kalınabilme gücü de anlaşılabilir. Bu mesleği seçen kişilerin birçoğu, dindar olarak nitelendirilebilecek, belli bir dini görüşü olan kimselerdir. Öte yandan “din”, diğer eğitim alanlarından farklı olarak, hiç kimsenin tam anlamıyla tarafsız ve objektif olamayacağı bir alandır. Öğretmen öğrenci ve veliler başta olmak üzere, herkes kendi bakış açısıyla bu olguya yaklaşır ve yorumlar (Copley, 1994). Ancak diğer taraftan, din öğretmenlerinin sahip olduğu dini görüş ve fikirler doğrultusunda derslerini anlatmaları ve başkalarının dini fikir ve hassasiyetlerine dikkat etmemeleri de günümüz koşullarında kabul edilemez bir durumdur. Böyle bir tutumla işlenen dersin, farklı görüş ve fikirlere sahip öğrencileri, derse ne kadar yakınlaştırdığı veya dersten ne kadar uzaklaştırdığı da düşünülmesi gereken başka bir kısımdır (Conroy, 2016, s.174).

Skeie, (2017) Norveç bağlamında düşünerek, öğretmenlerin bu müfredatların gerektirdiği tarafsızlığı sağlamalarının zor olduğunu, öğretmenlerin böyle bir pozisyonda bırakılmamaları gerektiğini ifade etmiştir. Olaya Türkiye bağlamında bakılınca da benzer şeyler söylenilebilir. Zorunlu din derslerinde karşılaşılan sorunların bir kısmı, öğretmenlerin doğal olarak, müfredatın gerektirdiği tarafsızlığı sağlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenleri, çoğu zaman içgüdüsel olarak, dersleri daha dolu geçirmek adına bir takım müfredat dışı etkinliklerde bulunabilmişlerdir. Ancak diğer taraftan müfredatın gerektirdiği

tarafsızlığa bağlı kalmadıkları gerekçeleriyle zaman zaman problemler yaşamış ve tahmin edemedikleri pozisyonlarda kalmışlardır.

Din eğitimi çalışmaları, en çok DKAB öğretmenlerinin tarafsız, objektif, yansız ve eleştirel olmaları özellikleri üzerinde durmuş ve din eğitimi dersinin, din ve vicdan özgürlüğü ilkesi üzerine temellenerek verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu ilkeler din öğretmenleri bağlamında öğretmenin profesyonel kimliğiyle alakalı nitelikler olarak görülmüşlerdir. Din eğitiminin bu şekilde verilmesi tabi ki profesyonel din öğretmenlerinin özelliklerini tanımlamayı ve din eğitimi öğretmen yetiştirme programının bu ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekliliğini gündeme getirmiştir. Her ne kadar din öğretmenin taşıması gereken bu ilkeler genelde aynı gibi görünseler de ülkeler ve onların din eğitimi anlayışları içerisinde, bu ilkeler özelde farklı anlamlar içerebilmişlerdir. Öğretmen yetiştirme programlarının bu ilkeleri öğretmenlere ne kadar kazandırdıkları ve öğretmenlerin bu ilkelere ne kadar bağlı kalabileceklerinin güçlülüğü de konu ile alakalı tartışılan diğer kısımlardan olmuştur (Franken & Loobuyck, 2017, s.1-2).

Konunun hassasiyetinin anlaşılması nedeniyle konuya başka bir açıdan bakarsak, şunlar söylenilebilir; son yüzyılda yaşanan değişikliklerin bir sonucu olarak din eğitimcileri aynı sınıf içerisinde birden fazla dini inanç ve kültüre sahip öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Bu durumda din eğitimi öğretmenleri; öğrencilerin dinsel, bireysel ve mezhepsel farklılıklarından kaynaklanan sorularını, sınıf içerisindeki hiç kimseyi dışlamadan, tarafsız bir tutum sergileyerek, dinlerin temel bilgi ve uygulamalarına ters düşmeden yorumlamak durumunda kalmışlardır. Din olgusunun yüzyıllardır üzerinde tartışılan hatta tarihi savaflara sebep olan bir olgu olduğu düşünüldüğünde, konunun hassasiyeti biraz daha iyi anlaşılmalı olacaktır. Artık gelecek nesillerin dinler hakkında bilgilerini arttıracak, bireylerin dini önyargılarını yıkacak, farklı inanç ve bakış açılarının bir arada olabileceğini öğrencilere fark ettirebilecek, dinin birleştirici rolünü ortaya çıkartabilecek DKAB öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

DKAB öğretmenleri, birlikte bir arada yaşanabileceğini ve bireysel dini farklılıklarından öğrenilecek çok şey olabileceğini öğrencilerine keşfettirmelidirler (Skeie, 2017, s.35).Bugün başta Ortadoğu ülkeleri olmak üzere, birçok ülkede mezhepsel farklılıkların savaflara sebep olduğu ve dini görüş ve düşünce farklılıklarının sonu tahmin edilemeyen yıkımlarla sonuçlandığı

görülmektedir. DKAB öğretmenleri sınıf içerisinde profesyonel bir duruş sergileyerek dinin birleştiren ve farklılıkları zenginlik olarak kabul eden rolünü öğrencilere fark ettirmelidirler.

Konuya bir de inanan, muhafazakâr toplumlar nazarından bakılırsa, din eğitimi öğretmenleri kutsal bir mesleğin yükümlülüğü altındadırlar. Bu toplumdaki öğrencilerin dine bakış açılarını çoğu zaman bu öğretmenler etkilemektedirler. Böyle bir toplum içerisinde din eğitimi öğretmenleri mesleki görevlerini mükemmel bir şekilde yerine getirmek sorumluluğu altında kalmışlardır. Böyle bir derste yapılabilecek hata telafi edilemeyecek sonuçlar doğurabilmektedir. Böyle toplumlarda din dersi öğretmenlerinin derslerini üstün bir çaba ve özveri sergileyerek işlemeleri gerekmektedir (Bayrakdar, 2018).

Dünyanın birçok yerinde uluslararası sözleşmeler, ülkelerin hukuki yasaları ve din öğretimi programları, bireylerin din ve vicdan özgürlüğünü bir takım yasalarla güvence altına almışlardır. Ülkemizin de içerisinde bulunduğu 47 Avrupa Konseyi ülkesinde, din eğitimi uygulamaları ve müfredatları Avrupa İnsan Hakları mahkemesinin, inanç özgürlüğü kısmına ayrılan 9. madde hükümleri doğrultusunda hazırlanmıştır (AİHM, Madde/9). Din dersleri, bu ilkeler üzerine hiç bir dinin savunuculuğunu temel almadan “tarafsız, objektif ve eleştirel” bir tutumla hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Yine 2007’de Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatının (AGİT), Demokratik tutumlar ve İnsan Hakları Biriminin (DKİHB), din ve inanç öğretiminin değerlendirilmesi üzerine Toledo’da aldığı kararlar önemli ve benzer nitelikte kararlardır.

Toledo raporunda, bireylerin en temel hak ve özgürlüklerinden olan din ve inanç öğretimlerinin; dünyada artan din farklılıklarının öğrenilmesine yardımcı olunacak bir içerikle sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Raporda, dinler ve inançlar hakkındaki din öğretimi uygulamalarıyla, farklı din ve inançlara saygının geliştirileceği ve dinler hakkında zihinlerde var olan korkularının önüne geçilebileceği ifade edilmiştir. Din ve inanç eğitimi dersleri, din ve inanç özgürlüklerin artırılması adına önemli bir araç olarak görülmelidir. Raporda din eğitimi öğretmen yetiştirme programların bu zorunlu dersleri verecek öğretmenleri en iyi şekilde yetiştirebilmeleri; öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgiler, profesyonel yeterlilikler ve tutumlar ile ilgili genel nitelikleri üzerinde konuşulup tartışılmıştır. Din ve inanç eğitimi öğretmenlerinin, sınıfta demokratik bir platform oluşturarak ve insan hakları ilkelerini temel alarak bu dersleri işlemeleri gerekliliğinden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin derslerde, adil ve dengeli yaklaşımlar kullanmaları, karşılıklı saygı ve anlayışın olduğu bir ortam oluşturmalarının

önemi üzerinde durulmuştur. Raporda bu ders öğretmenlerinin profesyonel yeterlilikleri gelişmiş, din ve vicdan özgürlüğü ilkelerine bağlı, empati duyguları güçlü kişiler olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Toledo Raporu, 2007, s. 52-60).

Nitekim ilk ve ortaöğretimde uygulanan Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretim programı da, dersin uygulanmasına ilişkin kural ve kaideler kısmında, DKAB derslerinin din ve vicdan hürriyetlerine saygı duyularak verilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğrenciler derslerde dini düşünce yapılarını anlatmaya veya inançlarının gerektirdiği dini uygulamaları yapmaya zorlanamazlar (MEB, 2018). DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmalarının önemi ve çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Programın hedeflenen amaçları arasında konuyla alakalı olarak, dünya dinlerini ve farklı din ve inançları tanıyan, bu düşüncelere saygı duyan, çevresindeki dini davranış, yorum ve deneyimlerin farkında olan, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010; MEB,2018).

Yine Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" çerçevesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerin; mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler alanındaki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, 2018 yılında yayınlamış olduğu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Gelişim Programı (DÖGEP)" da DKAB öğretmenlerinin profesyonel yeterliliklerinin artırması adına bir takım hedefler belirlemiştir. Programın amaçları arasında; DKAB öğretmenlerinin, eğitim-öğretim süreçlerinin iyi planlanmasında, bütün öğrencileri kapsayacak etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, öğretme ve öğrenme süreçlerinin yönetiminde etkin olmaları için bilgi ve becerilerini arttırmalarının gerekliliğinden bahsedilmiştir (DÖGEP, 2018-2019).

Sonuç olarak, ülkemizin de içinde bulunduğu, bütün bu uluslararası sözleşmeler, yerel din öğretimi programları ve din eğitimi alan yazın çalışmaları; din ve ahlak eğitimi derslerinin ve bu derslerin öğretmenlerinin, bireylerin din ve inanç özgürlüğü temelleri üzerinde, bu dersleri vermelerini zorunlu kılmaktadır (Council of Europe, 2008). Bu temeller üzerine verilmeyen ve anlatılmayan dersler, bireylerin hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği, karşılıklı saygı ve anlayışın geliştirilemediği dersler olarak nitelendirilmektedirler (Şaşmaz, Aydagül, Tüzün, & Aktaşlı, 2011, s.12-13). Bütün dünya ülkelerinde ve Türkiye'de, din ve vicdan özgürlüğü temellerine dayanan, tarafsızlığın sağlanabildiği, daha kaliteli ve etkili din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri

için, bu derslerde uluslararası insan hakları sözleşmelerinin ve ulusal yasaların gerektirdiği tarafsızlığı sağlayacak tutum tavır ve davranışları sergileyen profesyonel DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesi, içinde bulunulan koşullar içerisinde önemli görülmektedir.

1.6. Eğitimde ve Din Eğitiminde Profesyonelleşmenin Önündeki Zorluklar

Profesyonellik fikri, genel anlamda yıllarca gereksiz bir saldırıya uğramış sürekli profesyonel, meslek, iş ve görev kavramları birleştirilmeye çalışılmıştır. Bu belirsizlikler ve karmaşalar eğitimde profesyonelleşmenin önünde engeller oluşturmuşlardır (Conroy, 2016, s.165) Eğitimde genel anlamda bir profesyonellik tanımlaması yapılamayınca doğal olarak bu branşlar bazında da bir profesyonellik tanımlaması yapılmasını güçleştirmiştir. Bununla birlikte eğitimde belli bir profesyonellik tanımlaması yapılmış olsa bile bu profesyonellik tanımlaması din eğitimi gibi, ülkeden ülkeye farklı yorumlanabilen, bazı derslerin kendilerine özgü durumlarından dolayı daha geniş ve karmaşık anlamlar ifade edebilmiştir.

Öğretmenlik mesleği yıllarca çok savunmasız kalmış bir meslektir. Profesyonelleşme yönündeki çalışmaları güçleştiren bu savunmasızlığın birçok nedeni vardır, bu nedenlerden bazıları (bu mesleği seçen birçok kişinin işsiz olması gibi) oldukça can sıkıcı sebeplerdir. Genelde öğretmenlik mesleğinin dolaylı yoldan ve özelde din eğitimi öğretmenliği mesleğinin profesyonelleşmesini güçleştiren ve toplum tarafından profesyonel bir meslek olarak görülmemesine neden olan sebepler kısa cümleler halinde ifade edilirse, şunlar söylenilebilir:

- Sanayileşme ile birlikte endüstriyel faaliyetlere önem verilmiş ve eğitim savunmasız kalmıştır, bu da genel anlamda profesyonellik çalışmaları da dahil, eğitimdeki birçok çalışmanın gereksiz görülmesine neden olmuştur.
- Eğitimciler çocuklar ve gençlerle çalıştıkları için yani çalışma alanları okul ortamı olduğu için öğrencilerde tıp ya da hukuk gibi gerçek bir meslek algısı oluşturamamışlardır. Yine bu çocuklar ve gençlerin akademik ve siyasi platformda herhangi bir söz hakkı olmadığı için, eğitimciler bu alanlarda herhangi bir söz sahibi olamamışlar ve bu da eğitimde profesyonellik söylemlerinin önemli platformlarda konuşulmasını güçleştirmiştir (Conroy, 2016, s.165).
- Toplum tarafından bir eğitmen ve din eğitimcisinin bir doktor veya hukukçu kadar önemli görülmemesi, beraberinde bu alanda bir profesyonellik algısının oluşmasını

güçleştirmiştir, bu da profesyonellik çalışmalarının ertelenmesine neden olmuştur. Toplumda profesyonel meslekler denilince genelde hemen hukuk ve tıp gibi meslek grupları akla gelmiştir (Güven, 2010; Hart & Marshall, 1992).

- Öğretmenlik mesleğinde; sınırları tam olarak belirlenmiş bir alan bilgisinin olmaması, öğretmen otonomisinin sınırlı olması ve eğitimi etkileyen sosyal faktörlerin bölgeden bölgeye değişmesinden dolayı karakteristik bir kültürün olmaması, öğretmenlik mesleğinin bazı eğitimciler tarafından yâri profesyonel (semi-professional) bir meslek olarak kabul edilmesine sebep olmuştur. Bu belirsizlikler öğretmenliğin profesyonelleşmesi önünde engeller oluşturmuşlardır (Hart & Marshall, 1992; Yirci, 2017; Bayhan, 2011).
- Özellikle kilise okulları tarafından din eğitiminde bir profesyonellik algısı oluşturulmak istenmemiştir, çünkü kilise çalışanlarına göre din, dindar olmakla icra edilebilirdi, profesyonel olmakla değil. Birçok kilise çalışanlarına göre, profesyonel bir din eğitimcisi çocuklara ve gençlere tatsız teolojik bilgiler vermekten ve onlara modern tutumlar öğretmekten başka bir işe yaramayacaktı (Conroy, 2016, s.164).
- Öğretmenlerin imajı; romanlarda, filmlerde, karikatürlerde ve genel anlamda sanatsal alanda hep kötü olarak yansıtılmıştır. Okul ortamından bahsedilirken hep kasvetli bir ortamdan bahsedilmiş ve karanlık bir dil kullanılmıştır. Bu da toplumda ve öğrencilerde öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesine ve dolaylı olarak öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmemesine sebep olmuştur (Grunder, 2016, s.153).
- Dindar toplumlar dini inanış, fikir ve yaşayışlarını kendi toplumlarının eğitim politikasına yansıtırlar. Yani bir milletin eğitim politikası o toplumun inanç, fikir ve yaşayışları temel alınarak hazırlanır. Öğretmenlerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak bu doğrultuda yetiştirirler. Eğitim programlarının bu şekilde hazırlanmaları din öğretmenlerinin profesyonel ve kişisel kimliklerinde bir sürü karmaşıklığa neden olmuştur, bu da din eğitiminde profesyonelleşmeyi geciktiren nedenlerden biri olarak görülmüştür. Örneğin belediye başkanı istediği için kilisede pazar günleri ders vermeyi kabul eden, dindar olmayan bir kişi, başkanın gözünde dindar bir imaja sahip olmuştur, hâlbuki kişi bunu sadece bir hobi olarak görmüştür. Yine başka bir profesyonel ve kişisel kimlik karmaşasına örnek vermek gerekirse; girdiği bir sınıfta Buda heykeli gören bir din öğretmeni Buda'yı ters çevirdikten sonra dersini anlatmaya başlamıştır.

Öğretmen inançsal olarak doğru görmediği için, Buda'nın önünde ders anlatamamıştır ve bu öğrenciler için profesyonellikten uzak bir tutum olarak görülmüş, hiç iyi bir örnek teşkil etmemiştir. Buradaki örnekler dindar toplumların, din eğitimi öğretmenlerini, kendi inançları doğrultusunda yetiştirdikleri için, öğretmenin yaşadığı, profesyonel ve kişisel din eğitimi kimliği-karmaşasının sebep olduğu durumlardan bazılarıdır (Conroy, 2016, s.168-169).

- Ülkemizde öğretmenler arasında yapılmış olan bir çalışmaya göre; öğretmenler profesyonelleşmeleri önündeki en büyük engellileri var olan statükocu yapı, bakanlık uygulamaları, ekonomik sebepler ve okulun fiziki imkânları olarak sıralamışlardır (Yirci, 2017).

'Öğretmenlik eğitimi ve profesyonel gelişimi' öğretmenlerin alan bilgisini ve pratiklerini geliştirebilmeleri için, çok önemli bir süreç olarak kabul edilmiştir. Kaliteli öğrenme-öğretme talepleri, yüksek akademik standartlar ve artan yükümlülük; profesyonel gelişim ile ilgili bütün problemleri eğitimcilerin, araştırmacıların ve yasa koyucuların çantalarında en önemli bir yere koymuştur (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Öğretmenlik eğitimi süreci, yeteri kadar önemsenmeli ve sürecin profesyonel eğitimciler yetiştirilmesi yönündeki eksiklikleri giderilmelidir.

Genelde eğitiminin özelde ise din eğitiminin profesyonelleşmesi önündeki bütün bu engel ve sıkıntıların çözülmesi, uluslararası ve ulusal bağlamda profesyonel din eğitimcilerinin yetiştirilmesi için eksikliklerin tespit edilmesi ve bu yönde gerekli çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Her ne kadar bu engellerin ülkelerin durumlarına ve din eğitimi felsefelerine göre farklılaşabildiği göz ardı edilmemesi gereken bir durum olsa da, yabancı ve Türkçe literatür incelendiğinde, öğretmen profesyonelliği kavramının, ülkelerin eğitim dünyasına kattığı zenginlikler aynı veya benzer olmuştur. Eğitimde ve din eğitiminde kaliteyi arttırmak ve bütün öğrencileri kucaklayan bir eğitim ve din eğitimi için uluslararası platformda ve ülkemizde eğitimde ve din eğitiminde profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi çalışmalarına hız verilmesi önemli görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmanın amacı; bireylerin, grupların ve kültürlerin sosyal gerçekliğini, katılımcıların hissettiği şekliyle ve mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde anlamaktır. Bu tür araştırmaların odak noktasını, araştırılan olgunun doğal ve olduğu şekliyle ortaya çıkarılması oluşturur. Yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımla olgu ele alınır. Nitel çalışmalar araştırılan fenomenin doğal ortamında gerçekleşir, katılımcıların fenomene yükledikleri anlamlar yorumlanır ve fenomen açıklanmaya çalışılır (Denzin ve Lincoln,2002). Nitel bir yaklaşımı izleyen araştırmalar keşfedicidir ve belirli bir olgunun veya davranışın nasıl ve neden belirli bir bağlamda olduğunu, nasıl işlediğini açıklamaya çalışırlar (Creswell ve Poth, 2017).

Bu çalışmanın amacı DKAB öğretmenlerinin profesyonellik anlayışlarını ortaya çıkarmak olduğu için, bu çalışma nitel araştırma modeline göre yapılandırılmıştır. Bu çalışmada profesyonellik olgusunun DKAB öğretmenleri tarafından nasıl anlaşıldığını ortaya çıkarmak amaçlandığından, olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim (Phenomenology) yöntemi, insanların belirli bir fenomeni veya olguyu kendi tecrübe ve yaşantılarıyla nasıl anlamlandırdıklarını araştırmayı amaçlamaktadır (Smith ve Eatough, 2007). Bu yöntem, bir olgu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir açıklamaya sahip olunmayan durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Çalışma Grubu ve Özellikleri

Olgu bilim çalışmalarında çalışma grubunun büyüklüğü çalışmanın amacına göre farklılık göstermesine rağmen, Starks ve Trinidad (2007), 10 ile 15 kişi arasında katılımcının olmasını yeterli görmüştür. Bu çalışmada da buna uygun olarak en az 15 öğretmenle çalışma öngörülmüş, ancak süreçte ortaya çıkacak sorunları en aza indirmek için toplamda 18 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmen seçiminde, öğretmenlik mesleğindeki tecrübe ve görev yapılan okul türü baz alındığından, amaçlı örneklem kullanıldığı söylenebilir (Starks ve Trinidad, 2007; Denzin ve Lincoln, 2002). Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında Adıyaman merkezde

çalışan toplam 18 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin özelliklerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenleri ve Özellikleri

Katılımcının Kod İsmi	Cinsiyeti	Mesleki Kıdemi	Çalıştığı Okul Türü	Mezun Olduğu Lisans Programı
Ali	Erkek	8	Ortaokul	Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Betül	Kadın	12	Lise	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Bekir	Erkek	16	Ortaokul	İnönü Üniversitesi, Darende İlahiyat Fakültesi
Gülçin	Kadın	7	Ortaokul	Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Kevser	Kadın	3	Ortaokul	İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Nedim	Erkek	3	Ortaokul	Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Rıfat	Erkek	24	Ortaokul	Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Fatma	Kadın	3	Ortaokul	İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi (İlitam)
Hasan	Erkek	6	Ortaokul	Marmara Üniversitesi, DKAB Öğretmenliği
Mehmet	Erkek	5	Ortaokul	İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Suna	Kadın	8	Ortaokul	Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Burak	Burak	12	Ortaokul	Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Tarık	Erkek	3	Ortaokul	Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Rabia	Kadın	10	Ortaokul	Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Zeynep	Kadın	7	İlkokul	Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Murat	Erkek	17	Ortaokul	Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, DKAB Öğretmenliği
Gözde	Kadın	15	İlkokul	Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi
Mahmut	Erkek	14	Ortaokul	Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, DKAB Öğretmenliği

Yukarıdaki Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırma 8’i kadın 10’u erkek olmak üzere toplam 18 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik tecrübeleri 3 ile 24 yılları arasında değişmekte olup, ortalama çalışma süreleri 5 yılın üzerindedir. Katılımcılar öğretmenlik tecrübelerine göre çeşitli okullarda çalışmış olmakla birlikte en son çalıştıkları okul türü tablodaki gibidir. Buna göre; öğretmenlerin 2’si ilkokulda, 1’i lisede ve 15’i çeşitli ortaokullarda çalışmaktadırlar. DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları üniversiteler farklılık göstermekle birlikte, öğretmenlerin 3’ü Eğitim Fakültesi DKAB öğretmenliği mezunu, 8’i İlahiyat Fakültesi mezunu, geriye kalan 7 tanesi ise İlahiyat Fakültesi DKAB öğretmenliği bölümü mezunudur.

Katılımcılarla ilgili tabloda verilmeyen ama belirtilmesinde fayda görülen diğer bilgiler ise şu şekildedir: Katılımcılardan Ali, öğretmenlikten önce 9, Bekir 3 yıl imamlık, Suna ise 6 yıl Kur’an kursu öğreticiliği yapmışlardır. Katılımcılardan Kevser, düz lise mezunu, Nedim ise Matematik öğretmenliğini bitirdikten sonra, ikinci bir üniversite olarak İlahiyat Fakültesini okumuştur. Bunun yanı sıra, Suna Din Sosyolojisi, Gözde ise Hadis alanında yüksek lisans yapmışlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Olgu bilim araştırma modeline en uygun veri toplama aracı görüşme yöntemidir (Smith ve Eatough, 2007; Craswell ve Poth, 2017). Bu yöntem ile katılımcının kendi sözcüklerini seçerek, derinlemesine konuşması sağlanır. Aynı zamanda bu yöntem, araştırmacının bir kişinin durumunu anlama konusunda gerçek bir algı kazanmasına zemin hazırlar. Bundan dolayı bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formu ile mülakatlar yapılmadan önce, din eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşleri alınmış, görüşme formuna son hali verildikten sonra veriler toplanmaya başlamıştır. Bu şekilde görüşme sorularının güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu DKAB öğretmenlerin profesyonellik anlayışlarını, genel anlamda ortaya çıkarmayı amaçlayan 10 sorudan oluşmuştur. Söz konusu soruları içeren görüşme formu ekte verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmadaki veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez’de görev yapan 18 DKAB öğretmeni ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü yerlerde veya kendi okullarında boş derslerinde

yapılarak, her bir görüşme yaklaşık 30 ile 65 dakika arasında sürmüştür. Bütün görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasından sonra, tüm ses kayıtları, katılımcıların söylediklerine bire-bir bağlı kalınarak yazıya dökülmüş ve her bir katılımcı için Word dosyası haline dönüştürülmüştür. Yazıya dökülen görüşmeler, açık kodlama yöntemi (Strauss ve Corbin, 1997) kullanılarak verilerin ilk kodlanması gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama yöntemi toplanan verilerin üzerinde ilk yapılan analizdir ve kodlama şemasının oluşturulması için önemlilik arz etmektedir (Strauss ve Corbin, 1997). Açık kodlamadan sonra, ilgili alan yazından da faydalanılarak öncül kodlama şeması oluşturulmuştur.

Veri analizinin ikinci aşamasında verinin tamamı MAXQDA adlı nitel araştırma programı yardımıyla öncül kodlama şeması kullanılarak kodlanmıştır. Bu süreçte öncül kodlama şemasına son hali verilerek, veri analizi için kodlama şeması oluşturulmuştur. Kodlama şeması ile verinin tamamı tekrardan kodlanmış olup, bu süreçte kodlar kategorilere ayrılmıştır.

Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak için, eğitim alanında uzman bir araştırmacı verinin %30 lük kısmını kodlama şemasını kullanarak kodlamıştır. Kodlamadan önce araştırmacı ve ikinci kodlayıcı kodlama şeması üzerinde herhangi bir anlaşılmama durumu olmaması için konuşmuşlardır. Daha sonra ikinci kodlayıcı veriyi kodlamış ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %94 olarak bulunmuştur. Bu değer kodlanmanın güvenilirliğini ortaya koymak için yeterli görülmüştür (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyumsuzluklar tek tek kontrol edilerek kodlamaya son hali verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin profesyonellik anlayışları üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, DKAB öğretmenlerine genel anlamda profesyonellikten ne anladıkları, profesyonel öğretmenlere ve profesyonel DKAB öğretmenlerine hangi özellikleri atfettikleri, DKAB öğretmenlerin farklılıklar karşısındaki tutum ve tavırları ile alakalı sorular sorulmuştur. 18 DKAB öğretmeniyle yapılan yarı-yapılandırılmış mülakatlar sonucunda, toplanan verilerin analiz edilmesiyle konu ile alakalı birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak 5 kısımda kategorileştirilmiştir.

Birinci ve ikinci grupta DKAB öğretmenlerine, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı ve profesyonel öğretmenlerin özellikleri sorulmuş, bulgular tablo 3 ve 4'deki gibi sınıflandırılmıştır. Üçüncü grupta katılımcılara, DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden farklı olarak sahip olmaları gereken profesyonel özelliklerinin olup olmadığı sorulmuş ve DKAB öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri doğrultusunda tablo 5'teki kategoriler oluşturulmuştur. 4. bölümde DKAB öğretmenlerine; farklı din ve din anlayışlarının sunumundaki tarafsızlıkları, sınıf içerisindeki farklılıklara karşı nasıl bir tutum ve tavır sergiledikleri sorulmuş ve toplanan verilerin analizleri neticesinde tablo 6'daki özellikler oluşturulmuştur. Son olarak 5. bölümde DKAB öğretmenlerinden profesyonel yeterlilikleri konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve katılımcıların bu konudaki görüşleri tablo 7'deki şekilde sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonel Bir Meslek Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmenlerine, öğretmenlik mesleğinin profesyonel konumu sorulmuş ve katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda görüldüğü üzere kategorileştirilerek tablo 3'de verilmiştir. Bu konuda DKAB öğretmenlerinin çoğu, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğunu ya da profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin profesyonelliği konusunda yalnızca bir katılımcı bu mesleğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesi gerektiği görüşünü, sebepleriyle birlikte açıklamıştır.

Tablo 3.1. DKAB öğretmenlerine göre öğretmenliğin profesyonelliği

Kategoriler	Kişi sayısı	Katılımcılar
a)Öğretmenlik profesyonel bir meslektir	10	Murat, Betül, Bekir, Mahmut, Nedim, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
b)Öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslektir	5	Ali, Gözde, Gülçin, Kevser, Mehmet
c)Öğretmenlik profesyonellik yolunda ilerleyen bir meslektir	2	Ali, Burak
d)Öğretmenlik profesyonel yapılmaması gereken bir meslektir	1	Rıfat

- a) **Öğretmenlik profesyonel bir meslektir:** Katılımcıların yarısından fazlası, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Tarık, “*Kendi düşüncem, öğretmenlik profesyonel bir meslektir, evet, ama sadece profesyonel olarak da düşünmemek gerekiyor, hani kimi zaman duygusal yönlerimiz de oluyor, yani tamam bir profesyonel olarak düşünebiliriz. Ama aynı zamanda, duygunun da hâkim olduğu, kimi zaman oluyor ki ağırlıklı duygu yoğunluğu, duygumuzun mantığımızdan ağır geldiği durumlar da olabiliyor. Yani profesyonel mi evet profesyonellik lazım ama sadece yeterli değil...*” ifadesini kullanarak profesyonelliğin, öğretmenlik mesleğinin bütün özelliklerini yansıtmada yetersiz bir kelime olduğunu ifade ederken, Nedim, “*Öğretmenlik tabi ki profesyonel bir meslektir...*” diyerek bu konuda kesin bir ifade kullanmıştır. Zeynep ve Murat ise “*Yani tabii ki profesyonel, o kadar insanları yetiştiriyorlar.*” “*Kesinlikle profesyonel bir meslektir, bir insan yetiştirmek kolay bir şey değil.*” ifadelerini kullanarak, bireyleri hayata hazırlayan bir mesleğin tabi ki profesyonel olması gerektiğini vurgulamıştır.

- b) **Öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslektir:** Katılımcılardan 5’i öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. DKAB öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Gözde, “*Öğretmenlik evet profesyonelliği gerektiren bir meslek bence ama maalesef eğitim sistemimizde bu olmuyor, şu andaki sistemde yine stajları 3. sınıfa kadar indirdiler ama yine de mezun olan bir öğretmen çok da bu işi bilen birileri olarak mesleğe başlamıyor. Mesleğe başladığı zaman, çalışırken insan öğreniyor. Hani yüzmeyi bilmeyen bir insan denize atlıyor,*

yüzmeyi bir şekilde öğreniyor misali. Staj süresi bence daha uzun olmalı öğretmenlikte, öğrenci staj döneminde biraz daha böyle tek başına sınıfla kalmalı, sınıfla baş edebilmeli. Bunları tek başına daha çok yaşayabilmeli ki profesyonel olarak öğretmenlik hayatına başlayabilsin.” diyerek öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ancak göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamaları alanlarında yeterince yetiştirilmediklerini, bu yüzden göreve başladıklarında profesyonellikten uzak öğretmenler olduklarını vurgulamıştır.

Gülçin, *“Kesinlikle, yani profesyonellik gerektiren bir meslektir, yani öyle sıradan herkesin yapabileceği bir meslek değildir. Nasıl ki bir cerrah sıradan bir şeyden seçilemiyor ise, işte el becerisinin olması gerekiyor, işte atıyorum bilginin olması gerekiyor, isteğin olması gerekiyor, özverinin olması gerekiyor, 7/24 çalışması gerekiyor belki. Aynı şekilde öğretmenliğinde ben bu şekilde olduğunu düşünüyorum. Hatta belki daha da önemli, yani süreç işi, çünkü sadece anlık bir şey değil, sizin vermiş olduğunuz emekler belki işte bir asırlık ya da işte daha uzun süreli bir değişime, dönüşüme toplum açısından vesile olacaktır, o yüzden profesyonellik gerektiriyor yani.”* şeklinde ifade ederek öğretmenlik mesleğinin uzun süreli bir meslek olduğunu ve diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi, profesyonellik kavramı altında, öğretmenlik mesleğinde de bazı yeterliliklerin aranması gerekliliğini ifade etmiştir.

Betül, *“Zamanla oluyor herhalde insan profesyonel. Çünkü ilk öğretmenliğe atandığım zaman çok eksikmişim, yani üniversite çok yetersizmiş, ilk böyle sınıfa gelip de öğrencilerin karşısına çıkınca, o zaman fark ettim yani hiçbir şey öğrenmemişim, ya da bir şey elde etmemişim üniversitede. Zamanla işte karşılıklı iletişimle öğrencilerle profesyonelleşmeye adım atabiliyor insan. Görmeden öğrenciyi tanımadan olmuyor bu iş. Çoğu öğretmenin profesyonel olmadığına kesinlikle eminim, bizim alanda da dâhil olmak üzere. Öğrencilerin neye ihtiyacı var, tatmin edici cevaplar, kesinlikle bizim alanda özellikle çok ciddi eksiklikler var. Yani profesyonel olmak için ne yapmak lazım? Bol bol herhalde alanda kendini geliştirecek kitaplar okumak, günceli takip etmek, kendin bir şeyler üretebilmek gerekiyor yani sadece olanı aktarmak değil de, biraz onları sentezleyip çocuklara sunabilmek gerekiyor. Bu şekilde herhalde zaman içerisinde şöyle 30-40 sene sonra herhalde, muhtemelen profesyonel oluruz diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade ederek, öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ancak profesyonel öğretmenlerin çok az olduğunu, bu konuda birçok eksikliğin olduğunu ve profesyonelliğin uzun bir zaman aralığında kazanılabileceğini ifade etmiştir.

Kevser, “*Kesinlikle öğretmenlik profesyonellik gerektiren bir meslek, sabırla tecrübe ile elde edilen bir meslek. Benim için daha 3 yıllık bir süreç ama yani umarım ileriki süreçlerde geçmişe dönüp baktığımda yani insan yetiştirmenin verdiği hazzı yaşayabilirim yani.*” derken, sabır ve tecrübeyi vurgulamış, Ali ise, “*Öğretmenliği profesyonel olarak yapanlar da var yapmayanlar da var, işini severek yapıyorsa, gerçekten öğrencileri seviyorsa ilk başta değil ama ortalarda yani tecrübeyle çabasına göre profesyonelliğe doğru gidebilir.*” diye bir ifade kullanarak yine öğretmenliğin profesyonellik gerektirdiğini ancak bunun için diğer bazı şartların da olması gerektiğini aksi halde bu mesleğin profesyonel olarak yapılamayacağını ifade etmiştir.

Bu gruptaki öğretmenler daha çok öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ancak çeşitli nedenlerden dolayı, birçok öğretmenin görevlerini profesyonel olarak yapamadıklarını, profesyonel olarak başlamak veya profesyonel olmak için birçok yeterliliğin olması gerektiğini ve profesyonelliğin bu şartlara uymak kaydıyla, uzun bir zaman diliminde elde edilebileceğini ifade etmişlerdir.

c) Öğretmenlik profesyonellik yolunda ilerleyen bir meslektir: Katılımcılardan iki tanesi öğretmenliğin profesyonelliği sorusuna, öğretmenliğin tam olarak profesyonel bir meslek olmadığını ancak o yolda olan bir meslek olarak kabul edilebileceğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Burak, “*Öğretmenlik genel olarak tam olarak profesyonel bir meslek diyemeyiz ama o yolda olan bir meslektir. Profesyonel bir öğretmen, akademik olarak kendisini yetiştiren hayata bakış açısıyla insanlara yön verebilecek olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Başarılı bir öğretmen, yani yaşantısı ile öğrencilere örnek olan ve öğrencilerin yaşantısında değişiklik yapabilen biri olarak görülebilir.*”

Hasan, “*Yani profesyonel bir meslek olarak kabul edilebilir. Ne gibi mesela özelliklere sahip olması lazım? Çok iyi alan bilgisine sahip olması lazım, sahip olduklarını en güzel şekilde verebilmesi gerekir. Zaten öğretmenlik mesleği hocam, yani eğitim fakültesinde öğrenilebilir bir meslek değil yani okulda yaparak yaşayarak insan öğreniyor, yani... Ama %100 profesyonellik olabilir mi? Yani orası biraz meçhul yani.*”

İki katılımcının da öğretmenliği tam olarak profesyonel bir meslek olarak kabul etmediği söylenilebilir. Burak, o yolda olan bir meslektir diyerek, profesyonel olarak kabul edilmesi için

öğretmenlerin kişilik özellikleri ile de çok düzgün ve etkili kimseler olması gerektiğini, Hasan ise yüzde yüz profesyonelliğin mümkün olamayacağını, göreve başlayan kimselerin bu yeterliliğe ulaşmadığını belirterek profesyonellik için birçok konuya dikkatleri çekmiştir.

d) Öğretmenlik profesyonel yapılmaması gereken bir meslektir: Katılımcılardan biri öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda katılımcı:

Rıfat, *“Yani aslında öğretmenlik profesyonel bir meslek değildir, amatörce yapılması gereken bir meslektir, hiç bir şekilde profesyonel olmamak gerekiyor, amatörce sürekli kendini yenilemek, öğrenmek, kendini yetiştirmek gerekiyor, bu da amatörlerin işidir. Profesyonel olunca artık diyorsun ki ben kendimi tamamladım, ben şu an 24 yıllık bir öğretmenim, e tamam bundan sonra bir şey öğrenmeme gerek yok diye düşünebiliyorsun ama öyle değil, eğitim sürekli değişiyor, her zaman güncelleniyor, bence sürekli öğretmenin kendini yenilemesi gerekiyor. Her zaman derse hazırlıklı olması gerekiyor, bizim konularımız bir olabilir ama karşınızdaki öğrenciler çok farklı olabiliyor. Onun için her zaman kendimizi yenilememiz ve amatörce çalışmamız gerekiyor.”* şeklinde bir açıklama yaparak profesyonelliği durağan, hareketlilik içermeyen bir kavram olarak yorumlamış, öğretmenliğin konumunu çok çalışmayı ve deneyimi gerektiren, kelimesinin zıddı olan amatör kelimesiyle karşılanmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

3.2. DKAB Öğretmenlerine Göre Profesyonel Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

DKAB öğretmenlerinden profesyonel öğretmenlerin özelliklerini tanımlamaları istenmiş ve öğretmenler aşağıda tablo 4’te gruplandırılan özellikleri sıralamışlardır.

Tablo 3.2. DKAB öğretmenlerine göre: profesyonel öğretmenlerin özellikleri

Kategoriler	Kişi sayısı	Katılımcılar
Meslek alan bilgisi ve tecrübe	17	Ali, Betül, Bekir, Gülçin, Kevser, Nedim, Rıfat, Fatma, Hasan, Mehmet, Suna, Burak, Tarık, Rabia, Zeynep, Murat, Gözde
Teknolojideki gelişimleri takip etmek	5	Murat, Burak, Gülçin, Suna, Tarık
Kendini sürekli yenilemek	10	Murat, Burak, Betül, Bekir, Gözde, Gülçin, Mehmet, Rıfat, Suna, Tarık
Yenilik ve gelişimlere açık olmak	10	Murat, Burak, Betül, Bekir, Gülçin, Mehmet, Rıfat, Rabia, Suna, Tarık
Mesleği/öğrenciyi sevmek, özümsemek	9	Ali, Betül, Bekir, Gülçin, Kevser, Mahmut, Nedim, Rıfat, Fatma
Bilgiyi iyi aktarma/Etkili iletişim becerilerine sahip olmak	11	Murat, Betül, Kevser, Nedim, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Ali, Burak, Zeynep
Öğrencisini tanımak, ihtiyacını bilmek	3	Betül, Kevser, Tarık
Rehber olmak / yol göstermek	3	Burak, Gülçin, Kevser

Meslek alan bilgisi ve tecrübe: Araştırmada profesyonel öğretmenlerin en belirgin özelliği olarak ortaya çıkan ilk bulgu bilgi ve tecrübe ifadesi olmuştur. Katılımcılardan biri hariç hepsi profesyonel öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve tecrübenin önemini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Rıfat, “Ben öğretmenliği seven birisiyim, her ne kadar müdürlük ve müdür yardımcılığı yapsak da uzun süre öğretmenlik yaptık ve öğretmenlikten kopmadık, derse severek giriyorum, öğrenmeye çalışıyorum, hizmet içlerine katılıyorum, elimden geldiği kadar kendimizi yenilemeye çalışarak, çocuklara verimli olmaya çalışıyoruz. Bu meslekte yaşlandıkça daha verimli olmanın gerekli olduğuna inanıyoruz, yoksa genç öğretmen değil daha çok tecrübeli öğretmenlerin başarılı olacağına inanıyoruz. Bizdeki düşünce, Türkiye'deki düşünce, öğretmenler belli bir yaşa gelince, niye emekli olmuyorlar bakış açısı var, bunun olmaması gerekir. Çünkü bu yılların

vermiş olduğu birikimi değerlendirmek gerekiyor, öğrencilerden kopmamak lazım, kendimizi sürekli yenilememiz gerekiyor.”

Fatma, “Gerekli eğitimini aldıysa profesyonel sayılabilir ama tecrübe gerekiyor, hani böyle bir iki yıla olmuyor, tecrübe asıl profesyonelliği kazandırıyor bence.”

Zeynep, “Yani öncelikle akademik anlamda ilk akla gelen ama sadece akademik değil yani becerisi de olacak, hele öğretmenlikte uygulamada da çok iyi olması lazım, bu şekilde, hem akademik hem uygulamada.”

Ali, “Meslek alan bilgisine sahip olması gerekir bence. Meslek alan bilgisine sahip olmayanlar, profesyonel olarak bu mesleği yapamaz.”

Gözde, “Bence, profesyonel olmak için önce o alanla ilgili bir eğitim almış olmak gerekiyor ve daha sonra da bunun üzerine bir çalışma eklemek gerekiyor. Yani hem o alanın eğitimini almalısın hem de üzerine bir tecrübe kazanmalısın. Belli bir süre çalışmalısın ki uzmanlık ve profesyonellikten söz edebilelim diye düşünüyorum.”

Gülçin, “Hem bilgi açısından hem de tecrübe açısından eğer kendini yetkin hissediyorsa ve dönütler de bu şekilde ise profesyoneldir diye düşünüyorum.”

Hasan, “Yani daha çok böyle tecrübeli kimseler için profesyonel kavramını kullanabiliriz, tecrübe sahibi artık, yani işinin mutfağında baya bir kalmış, işinin ehli, alan bilgisine sahip, sahip olduğu bilgileri en iyi şekilde verebilen.”Nedim, ise “O mesleğin hem teorik hem pratik kısımlarını iyice bilen kişi o meslekte profesyoneldir.” diyerek bilgi ve tecrübenin önemini ifade etmişlerdir

Katılımcılardan Rıfat, meslek alan bilgisini genişletmek için sürekli öğrendiğini, hizmet içlerine katıldığını vurgulamakla birlikte, tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ifade ederken, Gülçin, bilgi ve tecrübe ile birlikte geri dönütlerin de bunu destekliyor olmasına dikkat çekmiştir. Gözde ve Fatma, alan bilgisi eğitimini ve tecrübeyi, Zeynep akademik bilgiyle tecrübeyi ve Hasan da meslek alan bilgisinin profesyonellik için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere bilgi ve tecrübe profesyonel öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler içerisinde en çok tekrarlanan özellik olmuştur.

Yenilik ve gelişimlere açık olmak/ Teknolojideki gelişimleri takip etmek/Kendini sürekli yenilemek (Araştırmacı bir kişiliğe sahip olmak):DKAB öğretmenlerinin çoğu, öğretmenlerin profesyonel özellikleri içerisinde yeniliklere açık olmak, teknolojiyi yakından takip etmek-kullanmak, çağın gerekliliklerine göre kendini sürekli yenilemek gibi özellikler sıralamışlardır. Bu konularda katılımcıların söylemleri genellikle bu başlıkları birlikte içerdiği için bu üç özelliği bir arada vermek daha uygun görülmüştür. DKAB öğretmenlerinden bazıları bu özelliklerle ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

Bekir, *“Yani iyi bir öğretmen olabilmek için, yani bu konunun uzmanı olmak gerekiyor. Yani alanıyla ilgili her şeyi bilmen gerekiyor. Bu konuda yeniliklere açık olman gerekiyor, gerekirse yeniliklere kendin destek vermen gerekiyor. Değişik metotlar, türler kullanman gerekiyor.”*

Mehmet, *“Bizler Tabii ki çağımıza ayak uydurmalı ve gündemimizde olan konulardan uzak durmamalıyız bir DKAB öğretmeni de kendi çağında veya döneminde var olan her türlü olaya karşı gündeme uzak kalmadan, kendisini mutlaka her zaman yenilemeli diye düşünüyorum.”*

Burak, *“Sürekli olarak kendimizi yenilememiz gerekiyor çünkü bilimsel gelişmelere bağlı olarak, günlük yaşantılarına bağlı olarak, sürekli insanların düşüncesi, hayata bakış açısı da değişiyor. Bundan dolayı kendimizi sürekli yenilememiz gerekiyor. Gelişen teknolojiye hayatın şartlarına göre kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.”*

Suna, *“Alan bilgisinin olması lazım, sürekli kendisini yenilemesi lazım, öğrenci ilişkileri iletişime açık olması lazım, konuşma becerisinin olması lazım ve güncel konulardan haberi olması lazım, teknolojiye ayak uydurması lazım, teknolojik olarak bir de kişilik olarak öğretmenlerin bence düzgün olması lazım bir sürü şey daha ekleyebiliriz.”*

Tarık, *“Çünkü bizim sürekli çalışmamız, kendimizi geliştirmemiz gerekiyor, zaten Peygamberimizin de hani çok meşhur hadislerinden, sözlerinden birisidir. İki günü birbirine eşit olan ziyadadır, yani biz daima kendimizi geliştireceğiz. Bu yönlü etkinlikler, seminerler, okumalar yapmamız gerektiğini düşünüyorum, hani kendimizi bir yerde sabit görmeyeceğiz. Şunu da diyebilirim, tabii çocuklara kendini aktarabilirsin, aktaracak seviyede olabilirsin. Çünkü yaş grubu bellidir, okuyacağın, anlatacağın kısım bellidir onlara yetebilirsin, hani yetebilirsin ama onu en güzel şekilde anlatmak vardır, daha güzeli ile anlatmak, daha heyecanlı,*

daha zevkli, daha güzel bir ders anlatmak vardır. Yani günümüzün teknolojilerini kullanmak vardır, günümüzün imkânlarını kullanmak vardır. Bu teknoloji ile bilgi birikimini birleştirmek vardır, bunların önemli olduğunu düşünüyorum...”

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere DKAB öğretmenleri genel anlamda bütün öğretmenlerin yenilik ve gelişimlere açık olmaları gerektiğini, değişen çağ ve teknolojik gelişmelerle birlikte kendilerini de yenilemeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Mesleği, öğrenciyi sevmek/Özümsemek: Katılımcılar profesyonel mesleklerde olduğu gibi profesyonel öğretmenlerin de mesleklerini ve mesleklerinin en büyük parçasını oluşturan öğrencilerini sevmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Kevser, “Profesyonellik olarak düşündüğümde gerçekten bu mesleğin, insanı tanıma, yani öğrenciye yol verme, ona bir gülümsemek bile onda çok farklı bir etki yapabiliyor yani. Aslında öğretmenlik bence öğrencileri- çocukları sevmektir. Çünkü sen çocukları sevmiyorsan asla yapamıyorsun bu mesleği, ya da onların seni gülümsetmesi bile yetiyor sana. O zaman sen bütün şeyleri unutuyorsun, çocuk hakkındaki bütün yaptığı yaramazlıkları, şımarıklıkları. Yani bir nevi anne gibi oluyorsun, yani bir bayan olarak düşündüğüm zaman, bir anne gibi oluyorsun sınıfta, yani onların annesi gibi.”

Bekir, “Yani öğretmenlik bir sevgi işidir, yani bir gönül işidir yani bir vicdan işidir yani bir öğretmen eğer başarılı olmak istiyorsa, mesleğinde veya öğrencilere faydalı olmak istiyorsa, bu işi severek yapacaktır, yani elini vicdanına koyacak, ona göre yapacaktır. Bu şekilde olursa sıkıntı olmayacaktır, yani onun için öğretmenlik mesleği hep kutsaldır, biz öğrencilere bir şeyler öğrettiğimizde öğrenci bunu kavradığı zaman, gerçekten biz mutlu oluyoruz. Yani en azından verdiklerimizi almışsa, bir şeyler öğretmişiz demektir, onun için öğretmenliğin kıymetini bilmemiz gerekiyor.”

Nedim, Profesyonel öğretmenin hem dersinin akademik yönünü çok iyi bilmesi lazım, hem de bu işini severek yapması lazım, içtenlikle yapması lazım, öğrencileri sevmesi lazım, Çünkü öğrenci, öğretmenin objesidir, dersini onun üzerinden işleyecek, dersini sevdiği gibi öğrencileri de sevmesi lazım.”

Ali, “İşini severek yapıyorsa gerçekten öğrencileri seviyorsa ilk başta değil, ama ortalarında yani tecrübeyle çabasına göre profesyonelliğe doğru gidebilir. Mutlaka sevmesi ve sevgiyle yaklaşması gerekir.”

Katılımcıların her biri kendi ifadeleriyle profesyonel öğretmenlerin mesleklerini ve öğrencilerini sevmeleri gerektiğini, bu işi severek yaptıklarında bu işin hakkını verdiklerini vurgulamışlardır.

Bilgiyi iyi aktarma/Etkili iletişim becerilerine sahip olmak: Araştırmada DKAB öğretmenleri, genel anlamda, bütün öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri iyi aktarabilmeleri için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özelde ise DKAB öğretmenlerinin anlattıkları dersin içeriğinden dolayı öğrencilerle daha samimi ve sıcak bir iletişim içerisinde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Tarık, “...Aslında ben öğretmende çok şeyin olmasını isterim ama bunların en başında bütün öğretmenlerde, sadece kendi alanımda değil, bütün öğretmenlerde olması gereken şey iyi bir iletişimdir. Aslında bu öğretmenlerimizden ziyade bütün insanlarda olması gereken şey budur, ama öğretmen olarak daha çok insanla, daha çok öğrenci ile geleceği şekillendirme imkânı bizim elimizde olduğu için, bu kişilerin iletişiminin çok daha iyi olması gerekiyor, iletişim konusunda çok dikkat etmesi gerekiyor. Kendini daha iyi aktarabilmesi, düşündüklerini karşı tarafa da en iyi şekilde aktarabilmesi gerekiyor. Önemli olan budur zaten, evet bir şeyde bilgi sahibi olabiliriz o alanda profesyonel de olabiliriz her şeyi biliyor da olabiliriz. Ama biz bu bilgimizi karşıya ne kadar aktarabiliyoruz, kendimizi ne kadar ifade edebiliyoruz, zaten düşündüğümüzde toplumdaki bütün sorunlar da iletişimsizlikten meydana geliyor. Sadece bizim mesleğimiz için de değil. Ne Tarafa bakarsan bakalım, aile içi de olur, öğretmenler arası da olur. Toplumdaki her şey içinde baktığınızda, ilk sebep, insanların birbirini dinleyememesi ve kendisini iyi bir şekilde anlatamaması, düşüncelerini karşı tarafa aktaramamasıdır.” diyerek etkili iletişiminin sadece öğretmenler için değil bütün insani diyaloglar için çok önemli bir mesele olduğuna dikkat çekmiştir.

Zeynep, “...Bir kere öğrencinin seviyesine inmeli, hani öğretmenlikte ne bildiğin değil de, ne aktardığın daha çok önemli olan, yani orada da karşıdaki kişi senin ne bildiğini bilemez ama ne aktardığını öğrenebilir. Bundan dolayı hani ne aktardığı önemlidir.”

Murat, “Yani profesyonellik özellikle din kültürü öğretmenliği bölümünde samimi olmak bence en büyük profesyonelliktir yani. Çünkü çocuklara yaklaşım açısından samimi olduğunuzda, içten olduğunuzda onlara, iyi bir ilgi alaka gösterdiğiniz de daha başarılı olduğunuza inanıyorum. Çünkü zaten derslerimiz çok yoğun değil, ağır değil çocuklarla iletişimimiz bu konuda önemli. Ya çocuklar bizi böyle küs küs dinleyecekler, böyle yorgun argın, aman bu hocanın da 40 dakikası bitsin gitsin diye, ya da daha böyle hani derse katılalım, yani bazen olacak güldüreceksiniz bazen olacak düşündüreceksiniz, beyin fırtınası yapacaksınız Bence onun için önemli olan öğretmenin sınıftaki samimiyeti ve içtenliği.” diyerek özellikle etkili iletişim ilkelerinden olan samimi olmak ve içtenliğin özellikle din kültürü öğretmenleri için çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Rabia, “Hitap çok önemli, çocuğa kendini anlatabilme, bilgiyi aktarabilme bence çok önemlidir. Aynı zamanda, yeniliğe açık olma, fikirlere açık olma, öğretmenlikle alakalı şeylerde kendini geliştirebilme yani ne kadar çok geliştirirse insan, o kadar çok bence iyi hatip olur ve karşıdaki çocuğa da daha çok yaklaşabilir, daha çok bilgi verebilir.” diyerek öğretmenin kendini geliştirmesi ile etkili iletişim becerilerine sahip olması arasında bir doğru orantı olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciyi tanımak/ İhtiyacını bilmek: Katılımcılardan 4’ü profesyonel öğretmenlerin öğrencilerini tanıyan, bireysel farklılıkların farkında olan, ihtiyaçlarına cevap veren öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir:

Kevser, “Bence bir meslekte profesyonel olan, mesela bir doktor hastasıyla, hastasını iyi tanıyabiliyorsa profesyoneldir, bir öğretmen de öğrencisini tanıyabiliyorsa bence profesyoneldir. Kendi mesleğim açısından düşündüğüm zaman, öğretmenlik insan tanıma mesleği yani benim kendi şahsi görüşüm. Çünkü iletişim olarak diğer meslekler ile kıyasladığımızda en çok insanla uğraştığımız, yani insanın duygularına, hislerine inebildiğimiz bir meslek öyle düşünüyorum.”

Betül, “...Zamanla işte karşılıklı iletişimle öğrencilerle profesyonelleşmeye adım atabiliyor insan. Görmeden öğrenciyi tanımadan olmuyor bu iş... Öğrencilerin neye ihtiyacı var, tatmin edici cevaplar, kesinlikle bizim alanda özellikle çok ciddi eksiklikler var.”

Tarık, “...Ama şu var, her öğrenci de farklıdır. Her öğrencinin farklı yönleri vardır. Bireysel farklılıklar diyoruz. Hani her öğrenciye aynı şekilde yaklaşayım diyemezsin...”

Kevser, profesyonel bir meslek olan doktorluk ile öğretmenlik mesleğini karşılaştırmış ve bir öğretmenin de hizmet sunduğu öğrencisini tıpkı bir doktor gibi, iyi tanınması gerektiğini belirtmiştir. Betül ve Tarık da benzer ifadelerle, sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya, öğrencinin ihtiyacını bilip ona göre davranmaya, profesyonellik için bir gereklilik olarak görmüşlerdir.

Rehber olmak/Yön vermek / Yol göstermek: Katılımcılardan 3 tanesi profesyonel öğretmenlerin öğrencilerine rehber olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda, üç katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Gülçin, “...*Bunlar olmadığı zaman kitabi bilgilerle sadece, rehber vasfını değil de öğretici vasfını taşırsınız. O zaman bu da profesyonel olmaz diye düşünüyorum.*”

Burak, “*Profesyonel bir öğretmen, akademik olarak kendisini yetiştiren hayata bakış açısıyla insanlara yön verebilecek olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Başarılı bir öğretmen, yani yaşantısı ile öğrencilere örnek olan ve öğrencilerin yaşantısında değişiklik yapabilen biri olarak görülebilir.*”

Kevser, “...*Sonuçta bizim amacımız onlara rehberlik etmek, onlara yol göstermek.*”

Gülçin, profesyonel öğretmenleri her konuda bilgi sahibi, rehber öğretmenler olarak tanımlarken, Burak ve Kevser ise insanlara yön verebilen, örnek olan, yol gösteren kişi olarak tanımlamışlardır.

3.3. DKAB Öğretmenlerinin Özellikle Sahip Olmaları Gereken Profesyonel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine, DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden farklı olarak veya özellikle sahip olmaları gereken profesyonel özelliklerinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda aşağıdaki görülen tablo 5 oluşturulmuştur. Bu grupta katılımcılar genellikle DKAB öğretmenlerinin özellikle tutum, tavır ve davranış yönünden; ahlaki ilkelere bağlı, kişiliği düzgün, etrafındaki kimselere örnek olabilen kimseler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bölümde ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3. DKAB öğretmenlerine göre DKAB öğretmenlerinde olması gereken profesyonel özellikler

Kategoriler	Alt kategoriler	Kişi sayısı	Katılımcılar
a)Tutum, tavır ve davranış anlamında özellikle sahip olmaları gereken nitelikler	Ahlaki bir kişiliğe sahip olmaları	5	Gözde, Gülçin, Suna, Fatma, Zeynep
	Rol model/Örnek olmaları	6	Burak, Bekir, Gözde, Gülçin, Kevser, Hasan
	Söyledikleri ile yaptıklarının aynı olması	8	Hasan, Bekir, Gülçin, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
	Öğrencilerin duygu dünyalarına hitap edebilmeleri	4	Ali, Mahmut, Kevser, Nedim
b)Sosyal anlamda sahip olmaları gereken özellikler	Genel kültür düzeylerinin yüksek olması /Her konuda bilgi sahibi olmaları	5	Burak, Betül, Gülçin, Suna, Tarık
	İletişim yönünden güçlü olmaları	8	Murat, Betül, Kevser, Nedim, Rabia, Suna, Tarık, Fatma
	DKAB öğretmenlerinin çok yönlü olması	3	Gülçin, Rıfat, Mahmut
c)DKAB öğretmenlerinin, İslam dininin temsilcileri olarak görülmesi, bu yüzden İslam'ı iyi temsil etme gerekliliği		7	Hasan, Ali, Murat, Gülçin, Kevser, Mahmut, Tarık

a) Tutum ve Davranışlar Yönünden

Ahlaki bir kişiliğe sahip olmaları: Katılımcılardan 5'i DKAB öğretmenlerinin ahlaki yönden kendilerini geliştirmiş kimseler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Gözde, *“Diğer branşlardan farklı olarak, yani branşın getirdiği bir ahlaki hassasiyete dikkat etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bence diğer branştan arkadaşlarımız da bunu*

*bekliyorlar. Velilerimiz de bunu bekliyorlar. Hani profesyonelliğin üzerine branş ile ilgili böyle bir hassasiyetin olması gerektiğini düşünüyorum.”*diyerek herkesin DKAB öğretmenlerinin ahlaki özelliklerini gözlemlediğini, bundan ötürü öğretmenlerin bu ilkelere dikkat etmeleri gerektiğini, Suna, ise *“Kesinlikle olması gereken, var mıdır tartışmalı. Çünkü DKAB öğretmenleri de seçilirken bir sınavla seçiliyor, bu sınava da herkesin girme hakkı var ama bu sınavın ölçütleri falan tartışılır. Olması gerekenler bence ahlaki değerlere sahip olmalı. Herkes DKAB öğretmeni olmamalı, seçicilik düzeyinin daha fazla olması gerektiğini ben düşünüyorum. Ahlaki değerleri de hayatlarında uygulamaları gerekiyor, bence en önemlisi de o.”*şeklinde ifade ederek DKAB öğretmenlerinin özellikle ahlaki bir kişiliğe sahip olmaları, hatta mümkünse DKAB öğretmenliği için böyle bir şart koşulması gerektiğini ifade etmiştir.

Fatma, *“Tabi Çünkü sadece eğitim olarak değil de çocukları ahlaki olarak da etkiledikleri için, davranış olarak kendilerine daha bir dikkat etmeleri gerekiyor her şeyleriyle, sözleriyle, davranışlarıyla daha çok etkilerler çünkü çocukları.”* diye belirterek DKAB öğretmenlerinin öğrencileri bütün tavır, tutum ve davranışlarıyla etkilediğini, bundan dolayı bütün davranışlarına dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Örnek olmaları /Rol model olmaları: Araştırmaya katılan öğretmenler, DKAB öğretmenlerinin, profesyonel davranarak, öğrencilere ve etraflarındaki kimselere örnek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Zeynep, *“Yani zaten sürekli göz önünde oldukları için, olmaları gerekiyor. Yani her konuda ilk başta DKAB öğretmenleri inceleniyor, hem dış görünüş olarak hem de beceri olarak, hani en basiti, derse giriş çıkışlarda teneffüs saatleri dolduğu zaman mesela, ilk hani din kültürü öğretmeni giriyor mu girmiyor mu muhabbeti dönüyor yani, her konuda örnek olması gerekiyor. Yani bundan dolayı profesyonel olması gerekir.”*

Bekir, *“Vardır bir defa DKAB öğretmenleri örnek davranışları ile diğer öğretmenlere örnek olması gerekiyor. Yani din kültürü öğretmeni denildiği zaman işte ahlaki yönden veya dini yönden veya yaşantısı yönüyle veya insanı diyaloglar yönüyle veya insani ilişkileri yönüyle, örnek alınacak kişiler olarak, gerek öğretmenler arasında gerek toplum arasında işte veya öğrenciler arasında mutlaka etkilidir görülür, yani din kültürü öğretmenin örnek olması etkilidir.”*

Gülçin, “Benim en çok dikkatimi çeken şey rol model olmaları, yani rol model olamadığınız zaman, çocuklar üstünde çok da bir etkiniz olmuyor... Çünkü din biraz hassas bir olgu, çocuklar orada sizi, yani atıyorum bir biyoloji dersinde evet öğretmenin rol model olması önemlidir elbette ki ama dersi ile çok alakası yok, yani normal edepli, erdemli bir birey olarak örnek olması gerekir. Ama bizim dersimiz direk ahlak konularını içerdiği için rol model olmamız daha bir önem arz ediyor.”

Tarık, “Şimdi biz toplum olarak Müslüman bir toplumuz ki İslam zaten şunu diyor; çocuklar İslam fitratı üzerine doğar diyor. Bir çocuk okula başladığında matematikten hiçbir şey bilmeyebiliyor, Türkçe’ den hiçbir şey bilmeyebiliyor, fizikten kimyadan bir şeyler bilmeyebiliyor, ama bizim dersimizden bir şeyler biliyor, yani boş gelmiyor. Bunun din kültürü öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki izlenimi, etkisi çok farklıdır zaten, din deyince ya da bir dinle ilgili bir şey anlatınca çocuk sakinleşir de biraz dinginleşir de. Çünkü dinin ona yüklemiş olduğu bir takım değerler, sorumluluklar vardır. Bunun bilincindedirler. Öğretmenlerin bunu iyi bilmesi gerekiyor, diğer öğretmenler bir örnek oluyorsa, bizim kendimizin daha çok örnek olması gerekiyor. Daha çok dikkat etmemiz gerekiyor ki sonuçta şu deniliyor, ya din kültürü öğretmeni, bizim dinimizin öğretmeni deniyor, yani bizim daha hassas olmamız gerekiyor.”

Zeynep ve Bekir, DKAB öğretmenlerinin örnek davranış gösterip göstermedikleri konusunda sürekli gözlem altında olduklarını, bundan dolayı okul ve okul dışındaki bütün ilişkilerinde örnek davranışlar sergilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Gülçin ve Tarık ise öğrencilerin en çok DKAB öğretmenlerini örnek ve rol model aldıklarını, bundan ötürü DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden daha çok örnek davranış sergilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Söyledikleri ve yaptıklarının aynı olması: Katılımcılardan 8’i DKAB öğretmenlerinin anlattıkları her şeyi kendi hayatlarında da uygulamaları gerektiğini, öğrencilerin gördükleri şeyleri daha çok dikkate aldıklarını bundan dolayı DKAB öğretmenlerinin anlattıkları her şeye kendilerinin de uymalarının önemini ifade etmişlerdir. Bu konuda Gülçin, Hasan ve Rabia’nın görüşleri şu şekildedir:

Gülçin, “Ben İslam’ı anlattığım zaman, kendi yaşamadığım ve örnek olmadığım konularda, çocuklar üstünde çok da etkim olduğunu düşünmüyorum. Atıyorum namaz ünitesini anlattığım zaman, sonrasında öğle arasında eğer gidip de çocuklarla birlikte namaz kılamıyorsam, ya da

işte çocuğa sigara ile ilgili bir şey söylediğimde, eğer dışarıda sigara içiyorsam. Ya da çocuklara işte yalanın, işte haksızlığın vesairenin işte kul hakkının öneminden bahsederken, işte yok derse geç giriyorsam ya da çocukların hakkına girecek tarzda davranıyorsam, o zaman çelişiyor. Ve çocuklar, işte ha demek ki söylemle yaşayış farklıymış diyebiliyorlar. Ama rol model olunca, bu konularda özellikle dikkat ettiğinizi görünce, adalet konusunda ya daha hak konusunda vesaire de örnek olduğunuzu da görünce çocuklar üstünde daha etkili olduğunuzu düşünüyorum. Bence her şeyden önce rol model olmak gerekiyor, yani bilginin her zaman için telafisi olabiliyor ama davranışların etkisi daha çok diye düşünüyorum çocuklar üzerinde.”

Hasan, “Yani, evet tabii yani yaşantı, yani şöyle sonuçta bulunduğu konumun bir ağırlığı var. O ağırlığın hakkını vermesi lazım. Yani bunu sadece bilgi ile değil de mesela hal ve hareketleriyle amelleriyle göstermesi lazım. Bir matematik öğretmeninde hani belki bunları çok insan aramaz ama Din Kültürü öğretmenin özelliği yani bunu bizzat yaşaması lazım. Yaşayarak göstermesi gerekiyor.”

Rabia, “Yani DKAB öğretmenlerinin gerçekten, anlattıkları ile kendi yaptıklarının aynı olmaları konusunda, giyim kuşam konusunda, daha dikkatli olmalarını gerçekten istiyorum, çünkü son zaman DKAB mezunları çok da fazla böyle fark edilmiyor. Diğer başörtülü kesimden ayrılmıyor yani. O yüzden hani bu benim hakikaten yüreğimde bir yara olmuş yani farzdan ziyade tarz meselesi haline gelmiş. Maalesef bu din kültürü öğretmenleri tarafından da yapılmaya başlanmış.”

Öğrencilerin duygu (kalbi) dünyalarına hitap etmek: 18 katılımcıdan 4’ü DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerinin duygu (kalbi) duygularına hitap edebilmeleri gerektiğini ifade etmişler, bazı katılımcıların bu doğrultudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Nedim, “Tabii ki DKAB dersi biraz daha kalp ile alakalı bir derstir, matematik mesela akılla ilgilidir ama din kalp işidir, biraz daha vicdan işidir. Onun için öğrencilerde gelişmesini istediğimiz şey, genelde kalbi duygularıdır, ahlak bilgisi zaten kişinin biraz daha vicdan ile alakalı kalbi ile alakalıdır. Onun için DKAB öğretmenlerin çok dikkat etmeleri lazım, öğrencilerin kalplerini kırmamak konusunda, itici konuşmama konusunda daha çok dikkatli davranmaları gerekir.”

Kevser, “Bence var, genellikle din kültürü öğretmenleri, benim kendi Din kültürü öğretmenlerimden de düşündüğüm kadarıyla, okulda sevilen, yani gerçekten çocukların sevdiği

din kültürü hocası. Çünkü mesela matematik öğretmeni gelip sayısal verilerle rakamlarla uğraşiyor ya da bir başka hoca dünyadaki özelliklerle uğraşiyor ama biz direk insanın maneviyatına giden bir şeyle ilgileniyoruz. Yani bir nevi onun kalbine ulaşmaya çalışıyoruz. Çünkü kişi sevmezse sevmedikten sonra hani Allaha ulaşamazsın ya da bir insanın bir şeye bağlandıktan sonra rabbine ulaşma mertebesi vardır ya, hani bir nevi çocuklar sana bağlanıyor, senden sonra da Rabbini de seviyor yani aslında. Çünkü sen onu sevdirmiş oluyorsun, peygamberlik mesleği de aslında buradan geliyor. Çünkü Peygamberi sevdikten sonra Allah'ı sevdi insanlar. Peygamber Efendimizin hal ve hareketlerine çok kıymet verdiler. Demek ki bu İnsan gerçekten doğruyu söylüyor ve demek ki Allah bizi bununla şereflendirdi bu peygamberle şereflendirdi diye düşünerek ne yaptılar, ona ulaştılar. Yani insan, aslında düşündüğüm zaman onların kalbine inmek diye düşünüyorum ben.”

Yukarıda görüldüğü üzere, Nedim ve Kevser DKAB derslerinin konular itibariyle öğrencilerinin duygu dünyalarına hitap ettiğini bundan ötürü DKAB öğretmenlerinin de öğrencilerinin kalbi duygularına hitap edebiliyor olmalarını, onları incitmemeyi, öğrencilerinin kalplerini kazanmanın gerekliliğini ifade etmişlerdir.

b) Sosyal Anlamda Sahip Olmaları Gereken Özellikler

Katılımcılar DKAB öğretmenlerinin özellikle üç alanda olmak üzere sosyal anlamda birtakım özelliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu özelliklerle ilgili bazı DKAB öğretmenlerinin görüşleri ilgili alanlar başlığı altında verilmiştir.

Genel kültür düzeylerinin yüksek olması /Her konuda bilgi sahibi olmaları: Araştırmaya katılan 18 katılımcıdan 5'i DKAB öğretmenlerinin her konuda bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir, bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Betül, “Özellikle sahip olması gereken daha kültürlü, her alanda az da olsa hani bir şeyler söyleyebilecek kadar, yorum yapabilecek kadar bilgiye sahip olması gerekiyor. Çünkü her şeyden soru gelebiliyor, her yerden gelebiliyor ya böyle hiç düşünmediğiniz, aklımıza gelmemiş ya işte bu benim alanımla alakalı değil diyebileceğiniz bir sürü soru gelebiliyor çocuklardan. Ve çocuklar tatmin olmadıkları zaman bu defa sizin öğretmenliğinizi sorgulamaya başlıyorlar, yani siz ne biçim bir din kültürü öğretmenisiniz, nasıl bilmezsiniz hesabına getirmeye çalışıyorlar. Hani özellikle, genel kültürünün fazla olması gerekiyor diye düşünüyorum.”

Gülçin, “Yani kendi açımdan düşündüğüm zaman öncelikle, sadece kendi alanına hâkim olmaması gerekiyor. Diğer alanlara da hâkim olması gerekiyor. Mesela örnek üzerinden anlatırsam, ben çocukları atıyorum temel dini bilgiler dersinde, evrenin yaratılışını, işte ondan sonra ilk insanı, ondan sonra işte bu yaratılışın, düzenin işte Allah ile ilişkisini falan anlattığım zaman, benim çok iyi coğrafya bilgimin de olması gerekiyor. Benim çok iyi fen bilgisi, biyoloji bilgimin de olması gerekiyor ki çocukları tatmin edici bir şekilde doyura bileyim... Ama atıyorum ben dersi anlattığım zaman, işte Kevni ayetlerden sık sık örnek veriyorum, fen bilgisi ile ve diğer derslerle de ilişkilendirdiğim zaman çocuklar daha çok heyecanlanıyorlar ve güvenleri de daha çok artıyor. Evet, bu öğretmenimiz yetkin, bu öğretmenimiz diğer konularda da yetkin, bu öğretmenimizin söylediği şeyler öyle hani hikâye, masal tarzı şeyler değil, çünkü dine o gözle bakıyor, genelde çocuklar da, yetişkinler de. Çünkü hani çevremizdeki herkes inançlı insanlar değil ya da Allah inancı olan insanlar değil, çok farklı aile yapılarından gelen öğrencilerimiz de var. Ayrıca benim anlattıklarımı atıyorum başka bir öğretmen, farklı düşünen bir öğretmen gidip çürütebiliyor, defterdeki kazanımlarıma bakıp da, işte bunu mu öğrendiniz, işte öğretmenimize şunu da sorsaydınız deyip bunu çürütmeye çalışan öğretmenlerimiz de oluyor. Ben ama çocuklara hani diğer alanlarla da ilişkilendirerek anlattığım zaman, çocuklar kendi cevaplarını kendileri veriyorlar, çünkü tatmin olmuş oluyorlar.”

Tarık, “Yani biz belki DKAB öğretmeniyiz ama din kültürü dışında bir takım şeyleri bilmek gerekiyor örnek veriyorum felsefeden biraz anlamamız gerekiyor, örnek veriyorum Türkçeden biraz anlamamız gerekiyor yani sadece bir derse odaklanmayıp, her dersten bir takım bir şeyler bilmemiz gerektiğini düşünüyorum ben.”

Betül ve Tarık, din hayatın her safhasında olduğu için, Gülçin ise öğrenciler daha çok tatmin olacakları için, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini, hayatın diğer temel bilgi ve birikimleri ile ilişkilendirerek anlatmanın etkililiği üzerinden giderek, DKAB öğretmenlerinin genel kültür düzeylerinin yüksek olması gerektiğinin üzerine vurgu yapmışlardır

İletişim yönünden güçlü olmaları: Katılımcıların 8’i DKAB öğretmenlerinin ders anlatırken ve öğrencilere hitap ederken anlattıkları dersin önemiyetinden dolayı ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedecekleri bir ortam hazırlamaları için, iletişim yönünden güçlü kimseler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Nedim, Kevser ve Rabia’nın görüşleri şu şekildedir:

Nedim, “Kendimi akademik olarak belki başarılı görsem de, bu bilgiyi öğrenciye aktarma konusunda hala fikir alışverişlerimiz devam ediyor, arkadaşlarımızla bu konuyu daha iyi nasıl anlatabiliriz? Fikir değil de bu fikri nasıl sunacağız, sunacağımız yöntem, model bunu hala konuşuyoruz. Böyle bir ilerleme sergiliyoruz. Genel olarak ben şunu söylemek istiyorum, din kültürü ve ahlak bilgisi çok önemli bir derstir. Çünkü din hayatın hayatıdır, esasıdır. İnsanlığın yeniden hayat bulması, dinin hayat bulması ile orantılıdır. Bu dini ne kadar güzel, berrak, şeffaf bir şekilde karşıya aktarabiliyorsak, ne kadar ihlaslı bir şekilde aktarabiliyorsak, o derece başarı yakalamışız demektir.”

Kevser, “Sorduğu soruları, onun anlayabileceği şekilde, onun düzeyinde, açıklamaya çalışıyorum. Ve bence bu hani onu kazanmaya doğru gittiğimi hissettiriyor bana. Çünkü bir öğrenciyi ömür boyu kaybetmektense, onu şöyle tutmak, sevgiyle hatırlamak bir öğretmeni her zaman daha iyi, çünkü benden nefret de edebilir. Ama böyle olmasını istemem, ateistte olabilir. Lise döneminde çalışan öğretmenler için de, çünkü benim arkadaşım da var. Mesela deizmi savunuyor çocuk ya da Ateizmi ya bir sürü dini düşünceler yaygınlaştı. Çocuklar da biraz da popülerlikten dolayı bu görüşleri benimsiyorlar, ama işte baktığın zaman üstelemeden, nefret ettirmeden, her türlü konuşmanın yapılabileceği, bir ortam olmalı, çocuk seninle gelip güzel konular hakkında konuşabilmeli. Öfkeyi arttırmadan, yani tartışma dediğim şey, fikir alışverişi, yani gerçek anlamda, böyle öfke ile olan bir tartışma değil yani. Bence bu ortamı oluşturmalı din kültürü öğretmeni. Ben genellikle öyle bir ortam oluşturmaya çalışıyorum, çünkü insanı kazanmak daha önemli.”

Rabia, “Hitap çok önemli, çocuğa kendini anlatabilme, bilgiyi aktarabilme bence çok önemlidir. Din kültürü öğretmeni olmak biraz gerçekten sorumluluğu daha çok artıran bir meslek dalı, branş olarak. Yani hem çevremizle hem çocuklarla çok iyi anlaşabilecek insanlar olmalıyız. Yani farklı yerimiz her zaman var, mesela öğretmenler odasına girerken bile yani merhaba demek farklı ama Selamın Aleyküm diyerek girmek bile farklı, aynı şeyi sınıfa girerken de çocuklar için çok farklılık arz ediyor, çocuklar fark ediyor hemen din kültürü öğretmeni olduğunuzu.”

DKAB öğretmenlerinin çok yönlü olmaları: Katılımcılardan 3’ü DKAB öğretmenliğinin sorumluluğu fazla olan bir meslek olduğunu ve bundan ötürü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin çok yönlü öğretmenler olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Rıfat şunları ifade etmiştir:

Rıfat, “Bizim diğer öğretmenlerden çok farklarımız var, yani onlar sadece bir konuyu öğretiyorken biz onlara hayatı olarak öğretiyoruz bizimki aslında sadece hayat da değil, biz hem dünya hem ahireti ile ilgileniyoruz. Onun için din kültürü öğretmenlerinin sorumluluğu daha fazladır. Sadece bir öğretmen değillerdir. Onların çocukların bütün davranışlarından sorumlu olmaları gerekir. Çünkü bu insanları yetiştirecek olan kişiler bu öğretmenlerdir. Yoksa diğer öğretmen, Matematiği öğretir, matematikle yetinir, ama biz de öyle değil. Biz de matematiği de bilecek, ahlakı da bilecek, din kültürünü de bilecek, dünyayı da bilecek, ahireti de bilecek. Burada da daha çok sorumluluk bize aittir diye düşünüyorum, çok yönlü olmaları gerekir.”

c) DKAB öğretmenlerinin, İslam dininin temsilcileri olarak görülmeleri, bu yüzden İslam’ı iyi temsil etme zorunluluğunda olmaları

Mülakatlar boyunca DKAB öğretmenleri zaman zaman farklı sorularda DKAB öğretmenlerinin İslam’ın temsilcileri olarak görüldüklerini ve bundan ötürü İslam’ı iyi temsil etme noktasında bir takım sorumluluklara sahip olduklarını ve ancak bu şekilde çocuklar üzerinde etkili olabileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Murat, “İster kabul edelim ister etmeyelim DKAB öğretmeni İslam dini temsilcisi, peygamberin direk şubesi gibi görünüyor ve söylediği her şey çok önemli, çocuklardaki algı bu şekilde. Onun için de çok samimi olmalı ve çocukları incitecek şekilde davranmamalı, yani din kültürü öğretmenine kızan bir öğrenci dine de kızabilir yani bu ihtimal var maalesef.”

Gülçin, “Biz hani din kültürü öğretmeni olarak evet, belki diğer dinlerden de bahsediyoruz, kültürden de bahsediyoruz ama her şeyden önce İslam’ı anlatıyoruz çocuklara. Kendi bu bölgede, hani insanların genelde Müslüman olduğunu varsayarsak, İslam’ın bir temsilcisi olarak oradayız.”

Ali, “Çünkü benim dersimin gayesi, amacı budur, çocuğa Tevhit inancını, Allah’ın varlığını birliğini, İslamiyet’i, İslam kültürünü, Allah’ın sanatını çocuğa benimsetmek zorundayım ve o şekilde kendimi rahat hissediyorum, bu dersin bir amacı gayesi vardır, yoksa başıboş derse girmiş olarak hissederim. Sadece konu olarak, yazılı olarak, öğrenci bu konuda bu dersi geçti falan dersem boş geçirmiş olurum.”

3.4. DKAB Öğretmenlerinin Farklılıklar Karşısındaki Duruşlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada, DKAB öğretmenlerine, sınıf içerisindeki farklılıklara karşı nasıl bir tutum sergiledikleri, derslerde tarafsızlık ve objektiflik ilkelerinin gerektirdiği profesyonel duruşu ne kadar sergileyebildikleri ile alakalı sorular sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların verdiği cevaplar neticesinde aşağıdaki tabloda görülen kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 3.4. DKAB öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutumları

Kategoriler	Kişi sayısı	Katılımcılar
a)Farklı din, mezhep ve din anlayışlarının sunumundaki tarafsızlıkları konusunda	12 DKAB öğretmeni tarafsız olunamayacağını ifade etmiştir	Murat, Burak, Betül, Gülçin, Mahmut, Nedim, Rıfat, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
	4 DKAB öğretmeni tarafsız olunabileceğini ifade etmiştir.	Hasan, Bekir, Kevser, Mehmet
b)Kendi din anlayışlarını öğretime yansıtma konusunda	13 DKAB öğretmeni yansıtılacağını ifade etmiştir.	Murat, Burak, Betül, Gülçin, Mahmut, Mehmet, Nedim, Rıfat, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
	7 DKAB öğretmeni yansıtılamayacağını ifade etmiştir.	Hasan, Betül, Bekir, Gözde, Mahmut, Rıfat, Zeynep
c)Öğrencilerin din ve vicdan hürriyetlerine bağlı kalarak, onlara herhangi bir şeyleri benimsetmeye çalışmadan dersi işlemeleri konusunda	6 DKAB öğretmeni bunun mümkün olmayacağını ifade etmiştir.	Ali, Murat, Burak, Nedim, Fatma, Zeynep
	5 DKAB öğretmeni bunun mümkün olabileceğini ifade etmiştir.	Kevser, Mahmut, Mehmet, Rıfat, Suna
e)Sınıf içerisindeki farklılıklar karşısındaki tutumları	Bütün öğrencilere eşit davranma	16 Ali, Murat, Betül, Bekir, Gözde, Gülçin, Kevser, Mahmut, Mehmet, Nedim, Rıfat, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
	Dini görüş farklılıklarına saygı duyma	18 Hasan, Ali, Murat, Burak, Betül, Bekir, Gözde, Gülçin, Kevser, Mahmut, Mehmet, Nedim, Rıfat, Rabia, Suna, Tarık, Fatma, Zeynep
	Kucaklayıcı ve anlayışlı olma	3 Betül, Kevser, Hasan

a) Farklı din, mezhep ve din anlayışlarının sunumundaki tarafsızlıkları konusunda DKAB öğretmenlerinin görüşleri

Araştırmada DKAB öğretmenlerine Din kültürü ve Ahlak Bilgisi konularında yer alan farklı din, mezhep ve din anlayışlarının sunumunda nasıl bir tutum sergiledikleri ve bu konudaki tarafsızlıklarını değerlendirmeleri sorulmuştur. 18 katılımcıdan 2 tanesi bu konuda net bir cevap vermezken, 12 tanesi tarafsız olunamayacağını, 4 tanesi ise tarafsız olunabileceğini ifade etmişlerdir.

-Tarafsız olamazlar:

Tarafsız olunamayacağını ifade eden katılımcılardan bazıları görüşlerini net bir şekilde ifade ederken, diğerleri biraz daha yumuşak bir üslup kullanmışlardır, bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Rıfat, *“Tarafsız olmaları mümkün değil, sonuçta biz onların tahrif edildiğini düşünüyoruz böyle inanıyoruz. Anlatırken de ona göre anlatıyoruz. Onların eksik yönleri gözümüze çarpıyor ve bunları çocuklara ifade ediyoruz. Tarafsız değiliz biz, taraflıyız.”*

Tarık, *“Tam anlamıyla tarafsız olabileceklerini düşünmüyorum. Ama ben bunu, tarafsızlığı minimum seviyeye ne kadar alabiliriz, bu kısım önemli biraz daha, yoksa tarafsız olmak çok zordur. Çünkü insanın fitratı gereği bir şeyler oluyor, tam tarafsızlığı savunamam, ha belki olması gerekir mi ayrı bir şey, onu başka bir şekilde ele almak lazım. Ama tam anlamıyla tarafsız olduklarını düşünmüyorum.”*

Fatma, *“Tarafsız olunmuyor açıkçası, çünkü orada biz din kültürü derken aslında kendi dinimizin öğretilerini veriyoruz, o yüzden çok bir tarafsızlık mümkün olmuyor. İster istemez İslam dinini biraz daha baskın bir şekilde anlatıyoruz. Çünkü oradaki yanlışlıkları anlatmak zorundayız, yapılan hataları anlatmak zorundayız. Öyle olunca da, çocuklar da çok tarafsız olmuyorlar açıkçası.”*

Zeynep, *“Tarafsız olabilirler mi, bence çok olamazlar gibi geliyor. Yani burada hani önemli olan o dersin aslında bu dinlerin genel yapılarını vermek Ama özellikle şu Alevilik konusu çok derine inmiş, bence Aleviler bile o kadar bilmiyor. Yani Alevilik derine inmiş bayağı bir. Alevi olmayan öğrencilerin sıkıldığı bir şey, bu sefer birazcık normal Sünni öğrenciler hani*

Alevilik ha bu kadar iyi miymiş deyip şaşırınlar oluyor. Tarafsız bir şekilde anlatmaya çalışmak lazım tabii ki yine de, ama ne kadar anlatılır bilemiyorum.”

Gülçin, “Yani mezhepler konusunda hoşgörü tabanlı davranıyorum, mezhepler konusunda biraz daha öyle oluyor. Çünkü şu anda işte çocuklar mezhepleri falan çok da anlayabilecek yaşta değil, ilk defa derste görüyorlar ve birbirlerini sanki farklı dinlerdenmiş gibi algılayabiliyorlar. Yani mezhepler konusunda belki biraz tarafsız davranabiliyorum ama dinler konusunda tarafsız davranabileceğimi düşünmüyorum. Çünkü genelde kıyas yapıyoruz ve kıyas yaptığımız zamanda, yani tabii ki inandığımız, inançlı biri olduğum için, tarafsız davranabildiğimi düşünmüyorum.”

Betül, “Önce kişinin kendisini eğitmesi lazım, kitaplarımız da bu doğrultuda değil zaten. Yani din kültürü eğitimi mesela biz tamamen Hanefi mezhebi ağırlıklı olarak işliyoruz. Farklı mezheplerden olanları bile ötekileştirmişiz, kitaplarımızda bile. Bunu defalarca kere yaptığımız bu sene sonundaki seminerlerde çalıştaylarda sunduk, dikkate alınması gerektiğini söyledik ama şimdiye kadar bir dönüt olmadı. Ben bundan rahatsızım. Çünkü benim Şafi olan öğrencilerimi mesela onları tatmin etmiyor, Hanefi mezhebine göre hazırlanmış kitaplar, ya da Alevi öğrencilerimin pek çoğu bu konudan çok şikâyetçi.”

Mahmut, “Tarafsız olmaları mümkün değildir diye düşünüyorum, çünkü hak ne ise odur. Eğer ben hakka inanyorsam hakkı savunmak zorundayım diye düşünüyorum, tabii ki onların realitesini insan ortaya koyar ama bunun doğru ya da yanlış olduğunu insan kendi iç dünyasında öğrenci de az çok bilir. Örneğin Hinduizm’de ineğe tapmanın onların dinsel bir inancı olduğunu, fakat öğrenci de öğretmen de bunun yanlış olduğunu biliyor yani, diye düşünüyorum.”

Tarafsız olabilirler:

4 katılımcı bu konuda tarafsız olunabileceğini ifade etmiştir, böyle düşünen bütün katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

Mehmet, “Tarafsız olmaları tabii ki mümkündür, bu konuda DKAB dersleri aslında buna müsaittir.”

Hasan, “Tarafsız olunabilir hocam. Yani tabii en başta ne yapılması lazım? Kendi alanı ile ilgili yani sonuçta Müslüman olan bir ülkede yaşıyoruz. En başta İslamiyet’in en güzel bir şekilde verilmesi lazım, gerekli olan bilgilerin verilmesi gerekir. Daha sonra yani diğer tabii bizim aynı zamanda diğer dinlerden de haberdar olmamız lazım. Yani onlar ile ilgili temel bilgileri, detaylı olmadan yüzeysel bir şekilde verilebilir. Yani bunları aktarırken de yani objektif

olunabilir yani.” diyerek tarafsız olunabileceğini ancak farklı din, mezhep ve din anlayışlarının derine inilmeden, yüzeysel bir şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bekir, “Mutlaka tarafsız olması gerekiyor. Tarafsız olmadığı zaman sıkıntılar olacak, öğrenciler arasında sıkıntılar olacak. Hatta bizim bölgede Alevi öğrencilerimiz de var. Ben ilk buraya geldiğimde yani bu okula geldiğimde baya Alevi-Sünni ayrımı çoktu. Nihayet onu bir şekilde bertaraf ettik. Yani her seferinde öğrencilere işte Alevi’dir Sünni’dir, işte şudur budur ayrımı değil. Çünkü bizde insan esastır. Yani insan olduktan sonra her insan değerlidir bizim için. Onun için, onları dini inancı ile yargılamamak gerekir. Her insana dini de inancı da neyse değer verilmesi gerekiyor. Peygamberimizin ayırım yapılmaması gerektiğinden bahsediyoruz. Hatta işte burada Cem evi var yakınımızda. DKAB öğretmeni olarak ziyaret ettik, öğrenciler çok mutlu olmuştu. Yani bütün veliler iste DKAB öğretmenleri gelmiş, bizi ziyaret etmiş dediler, beraber onların törenlerini seyrettik. Yani gerçekten bu, buradaki öğrenciler arasında çok olumlu etki yaptı. Onun için ayırım yapılmaması gerekir, her insana değer verilmesi gerekiyor.”

Gözde, “Tarafsız olunabileceğini düşünüyorum. Ama bu biraz zor, yani öğretmenin bakış açısına, bakış açısının genişliğine, hoşgörü anlayışına, düşünce biçimine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini düşünüyorum. Hoşgörü anlayışı biraz daha geniş olan, bakış açısını biraz daha genişletmiş olan işte biraz daha sorgulayan, düşünen, okuyan arkadaşların bu konuda tarafsız olma konusunda daha iyi olduklarını düşünüyorum ama tarafsızlığını koruyamayan arkadaşlar da var. Hatta bu konuda özellikle Alevilik konusunda, Hristiyanlık, Yahudilik konusu bir şekilde anlatılıyor ama Alevilikle ilgili konuya gelindiğinde bunu anlatmamayı tercih eden, anlatmak istemeyen, bu konuya girmeyen, girmek istemeyen arkadaşların olduğunu da biliyorum. Hatta bu konuyu anlatmak da sıkıntı. Çoğu arkadaşımız da mezhep konusunu vermekte, Alevilik konusu değil sadece mezhep konusunu vermekte, çocuğa algılatmakta genel olarak arkadaşlar sıkıntı yaşıyor bir noktada.”

b) Kendi din anlayışlarını öğretime yansıtma konusunda

Araştırmada DKAB öğretmenlerine, DKAB öğretmenlerinin, kendi din anlayışlarını öğretime yansıtma konusu bağlamında, dini fikirleri ile dersleri arasına mesafe koyup koymadıkları sorulmuştur. Bu konuda katılımcıların yarısından çoğu, 13 tanesi, DKAB öğretmenlerinin derslerde kendi din anlayışlarını öğretime yansıttıklarını, aksi durumda ders işlemlerinin pek mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan 5 katılımcı öğretmenlerin

kendi din anlayışlarını öğretime yansıtmadan ders işleyebileceğinin mümkün olabileceğini ancak birçok öğretmenin özellikle herhangi bir cemaate mensup kimselerin bu şekilde davranmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kendi din anlayışlarını öğretime yansıttıklarını ifade eden bazı DKAB öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Burak, *“Tam olarak mümkün değildir, çünkü insan bulunduğu grubun, cemaatin ister istemez bazı fikirlerini düşüncelerini de karşısındakine anlatır. Bu bakımdan bağımsızlık tam olarak söz konusu değildir.”*

Mahmut, *“Yani aslında... Dini grup ve cemaatlere mensup olan bir DKAB öğretmenin, bu kimliğini bir köşeye bırakıp derse girmesi bence mümkün olmayabilir. Çünkü söylemlerinde, ders anlatış tarzında veya vurgulama noktalarında, farklı noktalarda daha fazla vurgu yapılabileceğini düşünüyorum. Çünkü kendisine ait bir dini görüşü olan veya kendi mensubu olduğu bir grubun veya tarikatın veya oluşumun cemaatin, adına artık ne dersek diyelim bu mensubu olduğu dini oluşumun görüşlerini kendi söylemlerinde derste hissettireceğine kanaatim daha fazla. O yüzden biraz daha zor olacağını düşünüyorum.”*

Nedim, *“Mesafe koyması fazla mümkün değildir, çünkü kişi nerede beslendi ise torbasında ne varsa tabiri caizse, onu sürer, onu anlatır. Burada dikkat edilmesi gereken şey, bütün dinlerde ahlaki özellikler var, herkes saygılı olmayı, sevgili olmayı bütün dinler öğütüyor, bunu anlatması lazım. Yoksa orada kendi grubunun veya kendi cemaatinin reklamını yapması doğru değildir, kişi nereden beslendiyse bu sadece cemaat grup olmayabilir, ailesi olur çevresi olur, oradan etkilendiği bazı olayları anlatır. Kişi kendisinde ne varsa onu söyler onu anlatır. Mesafe koyması fazla mümkün değildir.”()*

Rabia, *“Hani ben herhangi bir şeye bağlı değilim ama hani çevremdeki insanlara baktığım zaman, cemaatin etkisi yansıyor. Yani gerçekten oradan aldıkları bilgilerle, sınıflarda bazı şeyler yapabiliyorlar, yani aktarım yapabiliyorlar etkisi var yani.”*

Öğretmenlerin kendi din anlayışlarını yansıtmadan da ders işleyebileceklerini bunun mümkün olabileceğini ancak birçok öğretmenin bunun gerekliliğini yapmadığını düşünen DKAB öğretmenleri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Murat, “Yani mutlaka mesafe koyması gerekiyor. Ama burada da işte hani şöyle bir şey, zaten ben ona inanmıyorum. O yanlış, doğru olan bu, diye düşündüğü için, o şekilde yaklaşıyor. Hani bunda bir örnek de verebilirim. Miraç Meselesi mesela, yok efendim bedenen gitti yok ruhen gitti, yok gitmedi, çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğuna inanıyorum. Ben buna hatta şöyle bir şey söyleyeyim, bir dersimde tahtaya hadis yazıyorum, öğrenci hocam ayet mi diye sordu. Hayır dedim, hadis dedim. Him tamam o zaman, önemli değil dedi. Ben bu tepkiyi yaşadığımdan bu yana, kimsenin kendi, çünkü ben biliyorum öğretmen onu vermek istemiyor, öğretmen sahih olmayan hadisler üzerinden gidiyor. Ama öğretmen, o kadar çok sahih olmayan hadisleri gündeme getiriyor ki, çocuklar zihninde, çocuklar verdiğimiz her şeyi almıyor, bazen çok dikkatli olmak lazım, sahih hadislerin dışındakilere değil, bütün hadislere mesafe koyuyor. Hocam önemli değil dedi, ben yani orada bayağı bir şey olmuştu, tabi ilk işim öğretmenle konuşmak olmuştu o zaman, böyle bir şey yaşamıştım. Onun için mesafe koyması gerekiyor.”

Gülçin, “Yani kendi adıma şu anda mensup olduğum herhangi bir cemaat olmadığı için ve bu konuda da biraz farklı düşünüyorum, yani daha kucaklayıcı olmamız gerekiyor, kişisel olarak da kucaklayıcı olmamız gerekiyor, inançlı biri olarak. Her türlü mezhepten ya da işte cemaatten ya da işte farklı gruptan arkadaşlarımız oluyor ve bunların hepsine de belli bir mesafemizin olması normal. Ama belli bir cemaate mensup arkadaşlarla yaşadığımız sorunlar oluyor, özellikle din kültürü öğretmenleri ile ya da işte diğer branşlardan da oluyor. Sadece kendi cemaatlerinin kitaplarını, sadece kendi cemaat liderlerinin görüşlerini benimsetmeye çalışıyorlar çocuklara. Şahsen karşı çıkıyorum, bunun doğru olduğunu düşünmüyorum çünkü ama çocukları etkiledikleri de oluyor. Bundan bağımsız davranamıyorlar maalesef, gözlemlediğim kadarıyla, muhakkak etkili oluyorlar. Çünkü bunu bir vazife olarak görüyorlar. Bunu bir tebliğ görevi olarak görüyorlar, bağlı buldukları yere karşı.”

Bekir, “Yani koyabilir, farklı din grupları işte görüyoruz, din adı altında farklı şeyler yaptıklarını görüyoruz. Buna mesafe koymamız gerekir. Zaten din kültürü Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu ders kitapları var, Onların içeriği zaten yeterlidir yenilendi bu sene. Hatta bu sene yeni ders program, yeni kitap basıldı, içerik olarak yeterlidir. Bence başka şeylerden almaya gerek yok yani.”

c) Öğrencilerin din ve vicdan hürriyetlerine bağlı kalarak, onlara herhangi bir şeyleri benimsetmeye çalışmadan dersi işlemeleri hususunda

Din eğitiminde profesyonellik konusunda, Batı'da yapılan çalışmaların birçoğunda, zorunlu din eğitimi derslerinde, DKAB öğretmenlerinin, evrensel din ve vicdan ilkelerine bağlı kalmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Batılı din eğitimcilerinin çoğu, din dersi öğretmenlerinin, öğrencilerinin din ve vicdan hürriyetlerine saygı duyarak, derslerini öğrencilerine herhangi bir şeyi benimsetmeye çalışmadan işlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, derslerde öğrencilerinin din ve vicdan hürriyetlerini ne kadar önemsedikleri, derslerde öğrencilere herhangi bir şeyi benimsetmeye çalışmadan ders işleyebilmenin mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Bu konuda 6 DKAB öğretmeni bunun mümkün olamayacağını, 5 DKAB bunun mümkün olabileceğini, 7 DKAB öğretmeni ise bu konuda net bir fikir belirtmemişlerdir. Öğrencileri etkilemeye çalışmadan ders işlemenin mümkün olamayacağını ifade eden DKAB öğretmenlerinin fikirleri şu şekildedir:

Zeynep, “Ya etkilemeye çalışmadan nasıl olabilir ki, ben atıyorum namaz konusunu işliyorsam eğer öğrenciye, tabii ki namaz kılmasını isterim, namaz kılması için de elimden geleni yaparım öyle söyleyeyim. Ya da ne bileyim çok basit ilkelerde olabilir. Besmeleyi ben işliyorsam 4. sınıfta, o çocuğun besmele çekmesi için elimden geleni yaparım. En azından sınıfa ilk girdiğim zaten ben mesela şimdi onu yapıyorum, sınıfa ilk girdiğim zaman selam verdikten sonra hemen besmele çekiyoruz, sınıfta uygulamanın hayata inmesi için.”

Nedim, “Onlara herhangi bir şeyi benimsetmeye çalışmadan derslerini işlemesi biraz zordur. Çünkü dediğimiz gibi yani kalple alakalı şeyler, ister istemez öğrenci verilen örneklerden etkilenecektir. Anlatılan şeylerden etkilenecektir, yani sevmeyi sevecektir. Yani düşmanlığa düşmanlık edecektir. Kalp ile alakalı olduğu için öğrenci, dersi kendisinin verdiği zaman etkilenecektir. Yani etkilenmemesi fazla mümkün değil.”

Fatma, “Ders işleniyor da ister istemez de etkiliyoruz ve etkileniyor ya çocuklar, çok mümkün olmuyor sanki ama din vicdan hürriyetleri tabii ki dikkate alınarak işleniyor. Ama biraz daha İslam dini ağır basarak, sonuçta kendi dinimizi anlatıyoruz.”

Ali, “Mümkün değildir, çünkü benim dersimin gayesi, amacı budur, çocuğa Tevhit inancını, Allah'ın varlığını, birliğini, İslamiyet'i, İslam kültürünü, Allah'ın sanatını, çocuğa

benimsetmek zorundayım ve o şekilde kendimi rahat hissediyorum, bu dersin bir amacı gayesi vardır, yoksa başıboş derse girmiş olarak hissederim. Sadece konu olarak yazılı olarak öğrenci bu konuda bu dersi geçti falan dersem boş geçirmiş olurum.”

Murat, “Mümkün değil, ister istemez hani hepimiz kendi fikrimizi, kendi düşüncemizi yansıtıyoruz yani burada tabi, elbet hani biz Kur'an ve Sünnet ışığında gerekeni söyleriz, çocuk alması gerekeni alır. Ama bu hani tamamen özgürdür, yani sonuçta İslam bir tebliğ dinidir yani. Ben orada din kültürü dersinde de o çocukların şuurulanması bilinçlenmesi için, ister istemez bu tebliğ görevini, davet görevini de yapmam gerekiyor ama onu hani tamamen böyle sınırlandırmak değil de yani özgürlüğünü kısıtlama manasında değil ama tebliğ ve davet mutlaka yapılır buna engel olamayız. Buna engel olamayız.”

Bazı DKAB öğretmenleri, öğrencileri etkilemeye çalışmadan ders işlemenin mümkün olabileceğini ancak cemaat vb. oluşumlara mensup olan DKAB öğretmenlerinin, bunu yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Mehmet, “Mutlaka tabi ki mümkündür. Bu az önceki soruya benzer bir soru. Tabi ki bir öğretmen DKAB öğretmeni, öğrencilere dini gruplara veya dini cemaatlara veya dinlerin kendilerine karşı, tarafsız bir şekilde, ders anlatmaları mümkündür. Bu noktada ders müfredatı buna uygun bir şekilde yapılmıştır. Dediğim gibi ama eğer, az önceki sorunun cevabı olacak biraz ama kendisine ait bir dini grubu veya oluşumu varsa söylemlerinde bunu biraz daha fazla hissettirebilir.”

Rıfat, “Özellikle yani zaten biz bunun üzerinde duruyoruz, anlatıyoruz. Biz insanların özgür iradeleriyle tercih etmeleri gerektiğini belirtiyoruz. Her ne kadar biz anlatıyorsak da onların vicdanlarına bırakıyoruz. Herkes inandığı şekilde yaşayabilir, kabul edebilir veyahut reddedebilir. Baskı ile biz kimseye bir şey benimsetemeyiz, benimsetmeleri de mümkün değil. Bu zaten dinimizin anlayışına da ters bir düşüncedir. Baskıyla, zorlamayla birisine herhangi bir şeyi kabul ettirdiğiniz zaman, bunu kabul etmiş olmuyor. Sonunda vicdanlarda olan bir şeydir, biz kalbine girip zorla kabul ettiremeyiz. Bunu kendi özgür düşüncesi ile hür iradesiyle seçmesi gerekiyor, tercih etmesi gerekiyor ve onu o şekilde tarafsız bir şekilde anlatmalıyız, çünkü biz sadece gönüllere hitap ediyoruz. Kabul ve ret onlara bağlı.”

Kübra, “... *Ve din ve vicdan özgürlüğü doğru evet var, mesela bazı aileler çocuklarının din kültürü dersi almasını istemeyebilirler. Düşündüğümüz zaman, aynı şekilde, bir aile çocuğunun din kültürü eğitimi almasını da isteyebilir, yani baktığımız zaman, ...Hani istekli olabilir, baktığımız ama din ve vicdan özgürlüğü konusunda, bu konuda hani olabilir yani aileler seçebilir. Ama sonuçta, bizim din dersi adı altında verdiğimiz şey, aslında değerler eğitimi, ahlaki eğitim. Yani biz çocuklara illa zorla Müslüman ol diye bir dikte yapmıyoruz ya da birilerine zorla İslamiyet’i kabul et, hadi Sen Müslüman ol diyemiyorsun sonuçta. Ama derslerimiz hep yani güzellik, iyilik, gerçekten Peygamber Efendimizin insanlara kullandığı metotlar, işte onun insani yanları ya da insani yönleri üzerinde durduğumuz için yani bu konuda din ve vicdan özgürlüğü bağlamında düşündüğümüz zaman ailelerin tercihlerinde olabilir. Yani çünkü bir anne-babanın gerçekten evladını nasıl yetiştirmesine karar verme hakkı ona aittir. Yani biz tutup da illaki böyle olsun ya da böyle olmasın diyemeyiz.”*

d) Sınıf içerisindeki farklılıklar karşısındaki tutumları

DKAB öğretmenlerine, sınıf içerisindeki öğrencilerin dini ve mezhepsel farklılıkları ile bireysel din anlayışlarına karşı nasıl bir tutum sergiledikleri, inanan ve inanmayan öğrenciler arasında herhangi bir ayırım yapıp yapmadıkları sorulmuş ve katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar kategorileştirilerek 3 grup şeklinde aşağıda verilmiştir.

-Bütün öğrencilere eşit davranma

Katılımcıların 2 tanesi hariç bütün DKAB öğretmenleri sınıf içerisindeki bütün öğrencilere eşit davranılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Bekir, “*Öğrenciler arasında alevidir veya ateisttir veya başka dine mensup olduğundan dolayı öğretmenlerin ayırım yapması yanlıştır, yani ayırım yapılmaması gerekiyor, her öğrenciye, her insana saygı duyulması gerekiyor inancından dolayı. Çünkü Peygamberimiz de bu şekilde yapmıştır, yani Peygamberimiz örneğin Yahudi cenazesi geldiğinde, Peygamberimizin ayağa kalkması, bu ona gösterdiği saygıdır. Eğer biz Hz. Muhammed’i örnek alıyorsak, Peygamberimizi örnek alıyorsak, o insanlara nasıl değer vermişse, ayırım yapmamışsa, bizlerin de aynı şekilde değer verip ayırım yapmamamız gerekiyor, gerek öğrenci velisi olsun, gerek de öğrenciler olsun.”*

Ali, “*Bence çocukların aile yapıları veya anne-babalarının durumlarını sınıf dışında tutmalıdır, bütün öğrencileri eşit tutmalıdır, onlara saygı göstermek zorundadır, bunu yapmak zorundadır ki etkili olabilsin.”*

Gülçin, “Yani şu ana kadar, benim hiçbir şekilde, Hristiyan öğrencim olmadı, Süryani öğrencim de oldu, Alevi öğrencilerim zaten hani çok sayıda, çingene öğrencilerim de var, Suriyeli öğrencilerim de var, yani en çok böyle öğretmenlerin belki de sorun çıkarttıkları, işte aman hani böyle bir okulda çalışmak istemiyorum dedikleri ortamlarda çalıştım. Şu ana kadar, sürekli kendimi sorgularım, acaba ayırım yapıyor muyum diye, çünkü yapılan ortamlara şahit oluyorum. Eğer öğrencim, yani ahlaklı ve ahlaksız öğrencilerim arasında, evet şey yaptığım oluyor, yani soğuk davrandığım oluyor, çekincelerim oluyor. Ama onun dışında, çocuğun, işte mezhebinden ya da b mezhebinden olması, benim için çok da önemli değil. Bunu yapamazsınız da zaten, yani öğrenci bir şekilde, eğer sevimli bir öğrenci ise, size kendini sevdirebilir, başarılı bir öğrenciyse zaten şey yapıyor, saygılı bir öğrenci ise zaten onu ayırt edemiyorsunuz, ne ailesine, ne işte dinine, ne mezhebine hiçbir şeyine bakmıyorsunuz.”

Tarık, “Kesinlikle farklı bir tutum sergilememelidir. Yani farklı bir tutumdan kasıt şu, yani her şekilde öğrencimizdir, bizim öğrencimizdir, hani bunlara farklı yaklaşmak, yanlış olacağını düşünüyorum.”

Mehmet, “DKAB öğretmeni, girdiği derste, farklı dine mensup veya hiçbir inanca mensup olmayan ateist bir öğrenci ile karşılaşabilir. Bu noktada bu öğretmenin diğer öğrencilere takındığı tavır ile bu farklı inanca ve hiçbir inanca mensup olmayan bir öğrenciye karşı takınacağı tavır arasında bence hiçbir fark olmamalı. Çünkü davranış itibarıyla, bizler girdiğimiz sınıflarda eşitlikçi davranmak zorundayız. En temelde tabii dini olarak adaletli olmak zorundayız. Çünkü derste öğrencilerin, öğretmenin takındığı bu tutumu gördüklerinde, öğretmene karşı da tavır sergileyeceğini, buna karşı bir dönüt olarak, düşünüyorum. Bu yüzden bir öğretmenin mutlaka girdiği derste de farklı inançlara mensup olan veya farklı dini görüş veya dini gruplara... Buna mutlaka saygı duymalıdır. Ve buna yönelik olarak söylemlerini, ders anlatış biçimini ve kullandığı dili, buna uygun olarak iyi seçmeli diye düşünüyorum.”

Fatma, “Hiç bir fark olmamalıdır bence, hepsi eşit, hepsi oraya o eğitimi görmek için geliyor. Ki daha önce çalıştığım köyde Alevi-Sünni vardı, öğrenciler arasında bakarken bile fark, ben göremiyordum kesinlikle hiçbir şekilde. Öbürlerine neyi anlatıyorsam, onlara da onu anlatıyordum. Çocuklar dışlanmışlığı da görmeyince daha çok seviyorlardı ve dersi daha çok ilgiyle dinliyorlardı. O farkın görülmemesi gerekiyor.”

-Dini görüş farklılıklarına saygı duyma

DKAB öğretmenleri farklılıklar konusundaki fikirlerini belirtirken, çoğu kez dini görüş farklılıklarına saygı duymanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu konuda, 18 katılımcı da farklılıklara saygı duyulmasının önemini belirtirken, bazı katılımcılar, konu ile alakalı önemli gördükleri diğer bazı fikirlerini de ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Betül, *“Kesinlikle tavır olarak fark etmemesi lazım, yani hepsine karşı anlayışlı, hoşgörülü, bilgisini, bilincini arttıracak şekilde olması lazım. Ama öğrencilerin birbirlerine karşı böyle hoşgörüsü kesinlikle yok. Mesela ben ateistim diye öne çıkan öğrencimin, kendi arkadaşları arasında aşırı şekilde dışlandığını biliyorum, ya da Aleviliğini birazcık daha rahatça savunan bazı öğrencilerime, diğer öğrencilerin arasında çok küçük düşürücü hareketlerde bulunduğu biliyorum. Bir kere öğretmenlerin bile kendi aralarında böyle bir ayrım söz konusu iken öğrenciye bunu vermesi çok zor. Yani mesela bir öğretmenin kendi görüşünde olmayan başka bir öğretmene karşı anlayışlı, hoşgörüsü, saygısı var mı ki öğrenciye de bunu yansıtıp onu vereceğiz. Ya da aileler ve veliler farklılıklara karşı anlayışlı ve hoşgörülü mü ki öğrenciye de bu yansısın. Hani biz çekirdekten öyle yetişiyoruz, anneden babadan böyle görüyoruz. İşte Alevi deyince biraz böyle bir gerideyiz. Mesela benim bir öğrencim var, dersi o kadar dikkatli dinliyor ki ve düşünceleri, görüşü, anlayışı, ahlakı çok güzel ve bana aleviyim diye öne çıkıp söyleyemedi bunu. Tavrım değişir diye korktu muhtemelen ona karşı. Laf arasında başka bir öğrencinin söylemesiyle ben fark ettim onun Alevi olduğunu. Yani kendilerini ifade edemiyorlar öğrenciler, öyle olsalar bile, öyle düşünseler bile toplum baskısından dolayı. Bunda bizim DKAB öğretmenlerinin de çok etkisi var. Kendi okulumdaki bazı DKAB öğretmenlerin bile, çok söz hakkı vermediğini, öğrenciler buna dönük bana serzenişte bulundular. Farklı olanlara karşı böyle biraz daha hakaret var imsi bir dil kullandıklarını ifade etti öğrenciler. Hatta benim tavrıma karşı çok şaşırdılar, ben de onların şaşırmalarına şaşırdım doğrusu. Yani olması gereken bu, nasıl farklı şekilde davranır, nasıl farklı hani ateist ya da deist diye ya da bazı şeyleri kabul etmiyor diye ya da benim gibi düşünmüyor diye, nasıl ona karşı böyle bir tutum sergiler diye, ben de ona şaşırdım, yani ne yazık ki oluyor.”*

Bekir, *“Yani bir defa öğrencilerin ailelerinin, yani öğrencinin ailelerinin benimsemiş olduğu inanca her öğretmenin saygı göstermesi gerekiyor, özellikle din kültürü öğretmenlerinin saygı göstermesi gerekiyor.”*

Nedim, “*Bu konu çok hassas bir konu gerçekten. Herkese hitap eden bir dil kullanılmalı. Herhangi bir ayırım ve kayırım söz konusu olmamalıdır. Çünkü sonuçta dini anlatıyorsunuz. Herkesin hassas olduğu bazı noktalar olabilir. O noktalara göre davranıp, ona göre dersini anlatması gerekir yani bir Hristiyan varsa sınıfta ona göre, Yahudi varsa ona göre bir dil kullanması gerekir, ayırım yapmaması gerekir.*”

Betül, öğretmenler öğrenciler ve toplum içerisinde saygı anlayışının çok fazla yerleşemediğini, bundan dolayı farklılıkları kabullenemediklerini hatta bazen farklı öğrencilerin incitilip, kırıldıklarını ifade ederken, Bekir ve Nedim de benzer ifadelerle, öğrencilerin dini görüş anlayışlarına saygı duyulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gözde, bütün dini ve mezhepsel anlayışlara saygı duyulamayacağını, yanlış ve tehlikeli din anlayışları konusunda öğrencilerin uyarılması gerektiğinin bir sorumluluk olduğunu şu şekilde ifade etmiştir; “*Yani öğrencinin ailesinin mezhebine, dini grubuna, cemaatine göre tavır takınmamalıdır. Ama bazı cemaatler- bazı dini grupların bakış açıları da çok sağlıklı değil, eğer öğrenci bu noktada diğer öğrencileri kendi cemaatine göre şekillendirmeye çalışıyorsa, onlara bu noktada daha katı bir din anlayışını anlatmaya çalışıyorsa, öğretmenin bu noktada müdahale etmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela Suriye'deki savaşın çıktığı ilk dönemlerde Adıyaman'dan oraya savaşmaya giden, din adına savaşmaya giden pek çok öğrencinin olduğunu duyduk, haberlerde de bunları izledik. Hani bu tarz bir bakış açısını, bu anlamda bir bakış açısını, öğrenci eğer diğer öğrencilere yaymaya çalışıyorsa, veli aynı şekilde diğer sınıftaki öğrencilere bu şekilde müdahale etmeye çalışıyorsa öğretmenim bu noktada müdahale etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu bakış açısının sakatlığını, yanlışlığını diğer öğrencilere anlatması gerektiğini düşünüyorum, zaman zaman yeri geldiğinde ben bu tür uyarılarda öğrencilerime bulunuyorum.*”

-Kucaklayıcı ve anlayışlı olmak

Katılımcılardan bazılarının göre DKAB öğretmenlerinin farklılıklara olan tutum, tavır ve davranışlarıyla alakalı sahip olmaları gereken profesyonel özelliklerinden biri de her türlü farklılığa karşı kucaklayıcı ve anlayışlı olmalarıdır. Bu konuda 4 katılımcıdan ikisinin fikirleri aşağıdaki gibidir:

Betül, “*Simdi mesela lisedeyim, yeni başladım ama derse girdiğim zaman öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri için ortam hazırlıyorum. Bir kere herkese karşı anlayışlı bir ortam hazırlamak için düşüncelerini paylaşabilmeleri için kendimden bahsedebiliyorum, benim*

de zamanında böyle düşüncelerim vardı ya da böyle savunan arkadaşlarım vardı olabilir, gelin hadi konuşalım şeklinde bir on hazırlık yapıyorum bu defa kendilerini daha rahat ifade ediyorlar.”

Hasan, “Olmamalıdır, yani hepsini kucaklayabilmeli yani kesinlikle ayırım yapmaması lazım. Hatta yani mümkünse yani böyle farklı düşünen, ondan sonra farklı inançlara sahip olan öğrencilere yaklaşımı daha da sıcak olabilir yani onları kazanmak adına. Ya onlarla mesela daha çok ilgilenilebilir, onlarla mesela daha çok vakit geçirebilir. Bunun bence yapılması lazım. Ben bunu yapmaya çalışıyorum şahsen.”

Betül, derslerde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir anlayış ortamının yaratılması gerektiğini, Hasan ise farklı öğrencilere karşı daha kucaklayıcı ve anlayışlı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

3.5. Katılımcılara Göre Profesyonel Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine son olarak profesyonellik konusunda kendi yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların 3 tanesi haricindeki bütün DKAB öğretmenleri, kendilerini profesyonel olarak yeterli olarak hissetmediklerini ve konuyla alakalı yetersizliklerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Aşağıdaki görülen tablo 7 DKAB öğretmenlerinin bu konudaki değerlendirmeleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 3.5. Profesyonel yeterlilikleri konusundaki görüşleri

Profesyonel yeterlilikleri konusunda	Yeterliyim	3			Gözde Suna	Yüksek lisans mezunu
		Ali				
Profesyonel yeterlilikleri konusunda	Yetersizim	14	3	Arapça yetersizliği	Gülçin, Suna, Zeynep	
			11	Genel anlamda yetersizlik	Murat, Mehmet, Nedim, Rıfat, Rabia, Tarık, Fatma, Zeynep, Hasan, Bilal, Büşra,	

Yukarıdaki tablo katılımcıların konu ile alakalı olarak; özel alan bilgisi, pedagojik bilgi ve genel kültür bilgisi açısından kendilerini değerlendirmelerinin sonucunda oluşturulmuştur. Profesyonel olarak kendilerini yeterli bulan Gözde, Suna ve Ali'nin ifadeleri şu şekildedir:

Gözde, “Kendimi alanla ilgili profesyonel hissediyorum, bakış açımın da yeterli olduğunu düşünüyorum zaten. İlahiyat Fakültesi mezunuyum 5 yıllık, üzerine Ankara üniversitesinde, ilahiyat fakültesinde, hadis alanında yüksek lisans yaptım. Bu anlamda kendimi profesyonel hissediyorum bakış açımın da hoşgörü anlayışımın da bu konuda geniş olduğunu düşünüyorum.”

Suna, “Kendimi iyi görüyorum, iyi bir din kültürü öğretmeni olduğumu düşünüyorum, bunu düşünürken ki düşüncemin altında yatan sebep, belirli bir dönem imam hatip mezunlarının önü kapatıldığı için, o dönemde ilahiyata giden öğrenciler daha potansiyelli olduğu için, o dönemki DKAB öğretmenlerinin çok iyi olduğunu düşünüyorum. Kendi özeleştirim yaparsam da, kurana hâkim olma noktasında sıkıntılı olduğumu düşünüyorum, çok fazla meal okumadığımı, şimdiki hayatımda kendimi eleştirirsem, Arapça kökenli bir eğitim, sürekli Arapçayı önemseme, Kuranı Arapçadan hatmetme mantığından kaynaklı olarak, Kuran-ı Kerim’e çok fazla hâkim olmadığımı düşünüyorum. En fazla sıkıntıyı da burada yaşıyorum, O yüzden, bu alana daha çok önem gösteriyorum kuranı daha iyi anlarsam öğrencilere daha faydalı olacağımı düşünüyorum.”

Ali, “Mesleğimle alakalı olarak ortaokulda kendimi yeterli olarak görüyorum, çocuklarıma sevgiyle muhabbetle yaklaşıyorum, zaten vermek zorunda olduğum müfredata hâkim olduğumu, o konular hakkında araştırma yaptığımı ve çeşitli örneklerle çocuklarıma bu konuları aktardığımı düşünüyorum.”

Gözde ve Ali, profesyonel yeterliliklerini net bir şekilde ifade ederken Suna, Kuran-ı Kerim’i anlama noktasında eksiklikleri olduğunu düşünmekle birlikte, profesyonel olarak kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Genel olarak DKAB öğretmenleri iletişim, hızla değişen çağa ayak uyduramamak, teknolojik olarak yetersizlik, tecrübe eksikliği, çocukların ve gençlerin ilgisini çekememek gibi nedenlerden dolayı yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Kendilerini profesyonellik konusunda yeterli görmeyen katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şu şekildedir:

Betül, “Çok eksikim var çok yetersizim. Özellikle liseye gittiğimden beridir gençlerde çok ciddi bir boşluk görüyorum, ilgilerini toplayamıyorum, yani istiyorum bir şeyler öğrensinler, bir şeyler fark etsin hayatlarında, ama ben onlara hitap edemiyorum. Yani onların duygularına, düşünce yapılarına giremiyorum bir şekilde, olmuyor, çok eksik hissediyorum. Bu sadece bilgi

eksikliği değil üslup eksikliği de var. Sanki biraz, onlar bizden kopmuşlar ya da biz onlardan kopmuşuz gibi geliyor bana, aynı şeylere hitap etmiyoruz. Bilmiyorum ya onların dünyaları sanki bizimkinden farklı gibi, bizim zamanımızdan çok farklı, bizim öğrenciliğimiz, ne bileyim, geçirdiğimiz çocukluk zamanı çok farklı onlarınkinden. Çok ilgisiz kalıyorlar din kültürü dersine karşı. Hâlbuki severek isteyerek yapmaya çalışıyorum. Yani sıklıkla soruyorum, bütün derslerde böyleler mi yani böyle misiniz diye. Yani hayır, çünkü matematik gibi bir alana ilgisiz kalmaları pek mümkün değil. Çünkü sınav gibi bir gerçeklik var hayatlarının önünde. Yani sevmeyerek istemeyerek dahi olsa, onlara karşı ilgi göstermeleri gerekiyor. Bunun mecburiyetinin farkındalar ama bir din kültürü dersine karşı o şekilde değil. Yani ilgilerini toplayamıyoruz, din kültürü dersine karşı; sevgi, istek, böyle severek dinlemek ya da araştırmak, daha fazlasını öğrenme isteği gibi bir şey uyandıramıyoruz çocuklarda.”

Kevser, “Simdi daha çok acemiyim, 3 yıllık bir öğretmenim, daha alınacak çok yol var, gidilecek çok zaman, yani üzerinden geçecek zaman var. Yıllar sonra dönüp baktığımda ne derim bilmiyorum ama yani kültürel vs. anlamında donanımlı olan bir şehirde okudum, ama sınıf ortamı çok farklı, yani üniversitedeki gibi değil, yani birebir tecrübe etmek gerçekten çok farklı. O yüzden hani profesyonelim diyemem. Yani profesyonel olmak gibi bir iddiam da yok, benim tek derdim öğrencilerimle beraber, hani karşılıklı sevginin olduğu bir ortam oluşturmak.”

Mehmet, “Ben bir öğretmenim, tabii ki bir lisans mezuniyetim var. Fakat bu noktada kendimi kendi alanımda hem pedagojik olarak hem de meslek bilgisi olarak, yeterli olarak görmüyorum. Bu noktada elimden geldiği kadar imkânlarım dâhilinde kendimi yetiştirmeye ve bu noktada bilgilerimi, akademik eğitimimi tamamlamaya çalışıyorum. Tabii ki yeterli olarak görmüyorum.”

Rabia, “Kendimi yeterli hissetmiyorum, çünkü daha 10 yıllık öğretmenim, her sene kendime bir şeyler kattığımı düşünüyorum ama yani hem öğretmenlik anlamında hem pedagojik anlamda. Yani araştırıyorum birtakım şeyleri gerçekten, tecrübeli olan öğretmenlerle olsun, internet üzerinden olsun. Yani yetersiz olduğumu hissettiğim durumlarda, kendimi geliştirmeye gerçekten çalışıyorum, bunu söyleyebilirim yani.”

Gülçin, “Yani yeterli değilim kesinlikle. Neden, çünkü sürekli değişiyor, sürekli gelişiyor her şey, çocukların ihtiyaçları değişiyor, dünya değişiyor ve her şey çok hızlı oluyor, her şeyi çok hızlı tükettiğimiz bir dönemdeyiz. O yüzden o hıza yetişemiyoruz ve sürekli yeni alternatifler

üretiliyor, işte eğitimde şunu benimsememiz gerekiyor, bunu benimsememiz gerekiyor. İşte dün A denilen şeye, bugün B denilebiliyor işte dün doğru olan şey, bugün yanlış olabiliyor. O yüzden yani kendimi yeterli hissetmiyorum en mükemmeli buluncaya kadar da yeterli olacağımızı düşünmüyorum yani.”

Mahmut, Tekâmül olmak, olgunlaşmak güzelbir şey ama şahsen o olgunluğa eriştiğimi düşünmüyorum, eksik taraflarımız var ama bunun için insan her gün çalışıp çabılıyor yani. Mesela derslere hazırlıklı gelme, bu bizim aslında bir eksikliğimiz yani. Daha da iyi olabilir diye düşünüyorum.”



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yüzyılda yaşanan gelişim ve değişimler insanların; dünyayı, hayatı ve dinleri anlama ve yorumlama alanlarında birçok değişiklik ve farklılık meydana getirmiştir. Din artık insanların geçmişten beri geldiği şekliyle alıp sonraki nesillere aktardığı, hayatlarına yön veren kural ve kaideler olmaktan ziyade; bu değişikliklerden etkilenen, toplumsal değerler ve hoşgörü tabanında toplumları bir arada tutmaya çalışan, kimi zaman yeni bir takım dini form ve inanışlara dönüşen bir olgu haline gelmiştir. Günümüzde artık birçok yerde dinin etkisi azalmış ve bununla birlikte yeni bir takım dini inanç ve farklılıklar ortaya çıkmıştır (Heil & Ziebertz, 2009). Bütün bu değişimler ve dini algılayışlar neticesinde geleneksel din dersleri müfredatları yeniden düzenlenmiş, din eğitimcileri değişimlere ayak uydurmak ve karşılaşılan belirsizliklerin üstesinden gelmek durumunda kalmışlardır.

Din olgusu, insanlığın varoluşundan beri olan, onların hayatı anlama ve yorumlamalarına yardım eden, kimi zaman hayatlarını şekillendiren en temel değerlerini ve ilkelerini barındırır. Dünyanın birçok yerinde toplumların ve insanların dinlere yükledikleri anlamlar ve hayatlarında verdikleri önem değişmektedir. Geçmişte dünya savaşlarına neden olan olgu, bugün hala birçok ülkede eski gücünü ve konumunu korumaktadır. Bu dinin anlatılması ve öğretilmesinde en çok sorumluluğun düştüğü kimseler din dersi öğretmenleridir. Bugün dünyanın birçok yerinde radikal inanç ve anlayışların, birtakım dini oluşumların, istenildiğinde bir silah olarak kullanıldığını ve binlerce insanı, zehirlediğini ve öldürdüğünü görebilmekteyiz.

Eğitimde kalite ve etkililiği arttırmak adına yapılan profesyonelleşme çalışmaları göstermektedir ki profesyonel öğretmenler yeniçağın getirdiği belirsizlikler ve zorluklarla mücadele etme donanımı ve yeterliliğine sahip olabilecek öğretmenlerdir (Horn, 2016). Yapılan bazı çalışmalar, profesyonel öğretmenlerin; motivasyonu ve öz güvenleri yüksek, az stresli, mesleğinden memnun, zorluklarla baş edebilme ve problemleri çözme konusunda daha istekli öğretmenler olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yine profesyonel öğretmenlerin derse ilgisiz olan öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bile daha fazla değişim meydana getirdikleri elde edilen bulgulardan olmuştur (Ilgan, Aslanargun, & Shaukat, 2015).

Bu çalışmada profesyonel mesleklerin sahip olmaları ve uygulamaları gereken temel özellikler literatüre dayanılarak, 5 temel madde altında toparlanmış ve tek tek tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin konumu bu nitelikler bağlamında değerlendirilmiş, öğretmenliğin özellikle bazı alanlarda bu nitelikleri tam olarak karşılayamadığı (eğitim süresinin az olması, otonomi, mesleğin tam bir kültürünün olmaması gibi), dar ve sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Bundan dolayı dünyanın birçok yerinde, öğretmen profesyonelliğine ilişkin çalışmalar halen devam etmektedir. Bizim yasalarımızda sınırları tam olarak çizilmemekle birlikte, öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiştir.

Çalışmada profesyonel öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler anlatılmış ve din eğitimi alanında, özellikle profesyonel DKAB öğretmenlerine özellikle hangi niteliklerin yüklendiği açıklanmıştır. Bu bağlamda çalışma kapsamında DKAB öğretmenlerinin profesyonellik algılarının tespit edilmesi amacıyla 18 DKAB öğretmeniyle mülakatlar yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular 5 kategoride toparlanmıştır. Birinci kategoride, öğretmenliğin profesyonel konumu ile ilgili görüşler, ikinci kategoride profesyonel öğretmenlerin özellikleri, üçüncü kategoride DKAB öğretmenlerinin özellikle sahip olmaları gereken profesyonel özellikleri, dördüncü kategoride DKAB öğretmenlerinin farklılıklara karşı tutum ve yaklaşımlarının nasıl olduğu ve son kategoride DKAB öğretmenlerinin profesyonel yeterliliklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Yabancı literatür çalışmaları, öğretmenliğin profesyonelliği konusunda henüz kesin bir karara varamamış ve profesyonelliği yönündeki çalışmalarını devam ettirirken, yasalarımızda öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiştir. Yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu veya öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğunu ifade etmiştir. Sadece 2 katılımcı literatür ile aynı doğrultuda ifade verip, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olma yolunda ilerlediğini belirtmiştir. Yalnız bir katılımcı profesyonel kavramını durağan bir kavram olarak yorumlayıp, öğretmenliğin profesyonel olarak yapılmaması gerektiğini, bu meslekte sürekli bir amatör gibi çalışılması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcılar, her ne kadar öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak gördüklerini ifade etmiş olsalar da, bu mesleğin profesyonel bir şekilde yapıldığı konusunda hem fikir olamamışlardır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda ciddi eksikliklerinin

olduğunu, bazı öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı mesleklerini profesyonel olarak devam ettiremediklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar öğretmenliğin ilk yıllarındaki konumunun çok zor olduğunu, öğretmenlerin nelerle karşılaşacaklarını bilmeden sınıf ortamına atıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum Ryan (1970)'in öğretmenliğin ilk yıllarını “çölde yapayalnız kalma ve hayat mücadelesi verme” durumuna benzetmesiyle eşdeğer olarak görülebilir. Benzer bulgularla Bayhan'ın (2011) ”öğretmen profesyonelliğinin incelenmesi” araştırmasında da karşılaşmıştır (Bayhan, 2011).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden “profesyonel öğretmenleri” tanımlamaları istendiğinde, öğretmenlerin hepsinin ilk olarak bilgi ve tecrübeye dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcılar, profesyonel öğretmenlerin; mesleği ve öğrencileri seven, teknolojiyi takip eden, yenilik ve gelişimlere açık, kendini bu anlamda sürekli yenileyen, etkili iletişim becerilerine sahip olan, öğrencisini tanıyan - ihtiyacını karşılayan, öğrencilere rehber-onlara yol gösteren kimseler olarak tanımlamışlardır. Bu niteliklerin bir kısmı Bayhan'ın (2011) araştırmasından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bulgular, teorik kısımdaki profesyonel öğretmenlerin özellikleri ile karşılaştırıldığında, DKAB öğretmenlerinin, literatürün çizdiği profesyonel öğretmen niteliklerinin bir kısmına işaret ettikleri- alan bilgisi, hizmet anlayışı ve ahlaki kodlar özelliklerine- görülmektedir. Öğretmenliğin profesyonelliği konusundaki şüpheleri barındıran, otonomi ve karakteristik kültür kapsamına girecek özelliklere, hiç bir katılımcının değinmediği görülmektedir. Bunun altında DKAB öğretmenlerinin, öğretmenlerin sahip oldukları özgürlük alanlarını yeterli görmeleri fikri yatabilir.

Üçüncü kategori, katılımcılara göre, “DKAB öğretmenlerinin özellikle sahip olmaları gereken nitelikleri” üzerine oluşturulan kısımdır. Bu bölümde, katılımcılara göre, profesyonel DKAB öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özellikler üç grup altında toparlanmıştır. Katılımcılar DKAB öğretmenlerinin tutum, tavır ve davranış anlamında; sosyal anlamda ve İslam'ı iyi temsil etme anlamında bir takım özelliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Tavır ve davranış bağlamında, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin; söyledikleri ile yaptıklarının aynı olması, konularının gerektirdiği ahlaki kişiliğe sahip olmaları, etrafındakilere rol model olabilmeleri ve öğrencilerinin duygu dünyalarına hitap edebiliyor olmaları gibi özellikleri sıralamışlardır. Katılımcılar, sosyal anlamda, DKAB öğretmenlerinin genel kültür düzeylerinin yüksek olması, çok yönlü olmaları ve güçlü iletişim

becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kısımda son olarak katılımcılar, DKAB öğretmenlerin; sınıfta, okulda, her yerde İslam'ı temsil eden kimseler olarak görüldüklerini, bundan dolayı İslam'ı iyi temsil edebilme noktasında üzerlerine birçok sorumluluk düştüğünü ifade etmişlerdir.

Bu kısımda İslam eğitim geleneğinin etkisini DKAB öğretmenlerinin üzerinde görmek mümkündür. Nitekim İslam eğitim geleneğinde öğretmen sadece bilgisi ve ders içerisindeki tutum ve davranışlarıyla değil, yaşantısı da dahil olmak üzere, her anlamda öğrenciye örnek olması gereken kişi olarak görülmüştür (Aydın, 2001). Bu konuda İslam eğitimcilerinden İbn Cema, İbn Sahnun, Kabisi, Cahiz ve Farabi gibi eğitimciler daha yüzyıllar öncesinden, ideal bir öğretmenin nitelikleri ve özellikleri üzerine çok düşünüp tartışmışlar ve bu konuda birçok çalışmalar kaleme almışlardır (Köylü & Koç, 2016). Bu eğitimcilerinin birçoğu, öğretmenin çocuklar için en büyük örnek olduğunu düşünerek, öğretmenin genel, ahlaki ve dini anlamda bir takım özelliklere sahip olması gerekliliğiyle yetinmemiş, çoğu zaman öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikleri (Çelebi, 2013, s.207-209) teferruatlı bir şekilde açıklamışlardır.

Nitekim İbn Cema'ya göre öğretmen, toplum içerisinde; güler yüzlü, iyilik ve yardımsever, öfke ve bencillikten uzak, sabırlı, başkalarını kendisine tercih eden, iyiliğe teşekkür eden, komşularıyla iyi geçinen, öğrencilerine yumuşak davranan biri olmalıdır. Yine O, öğretmenin sosyal ilişkilerinde; akrabalarını seven biri olması, insanlara karşı insafı, adaletli, kibar olması, gördüğü aksaklıkları müsamaha ile karşılması ve yumuşaklıkla çözmeye çalışması gerektiğini ifade etmiştir (Bayraktar, 2015, s.14; Aydın, 2016). İbn Sahnun, öğretmenin kendini çocuklara adanması gerektiğini, çocuklar için çok fazla çalışması gerektiğini belirtmiştir. Sadece ders saatlerinde değil, ders saatleri dışında da öğretmenin çocukları kontrol etmesi, onlar için çok fazla özveri ve gayret göstermesi gerektiğini vurgular (Bayraktar, 2014; Bayraktar, 2016). Yine Sahnun öğretmenin ders saatlerinde, bakmak zorunda olduğu kimseler dışında cenaze namazı ve hasta ziyaretine gitmesinin, Kabisi ise öğretmenin dersini bırakıp şahitlik için mahkemeye gitmesinin bile caiz olmadığını ifade ederler, çünkü derslerinin olması bu öğretmenler için yeterli bir özür olarak kabul edilir (Akyürek, 2016). Bu düşünceler, öğretmenlik mesleğinin İslam eğitim tarihinde kutsal bir meslek olarak görüldüğünün ve öğretmenlerin nasıl bir sorumluluk altında olduklarının anlaşılması adına incelenmesi gereken örneklerdir. DKAB öğretmenlerinin kendilerini İslam'ın temsilcisi olarak görmeleri ve kendilerinde İslam'ın emrettiği bütün

davranışları ve özellikleri taşıyabilme sorumluluğu, böyle bir eğitim geleneğinin günümüzdeki yansımaları olarak kabul edilebilir.

Alan yazı çalışmaları, zorunlu din dersi öğretmenlerinin, özellikle sınıf içerisindeki farklılıklar karşısında, tarafsız ve adil bir duruş sergilemelerini (impartial) vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerinin bireysel din anlayışlarına saygı duymalarını, öğrencilerini dini fikir ve düşünceleri ile etkilemeye çalışmamalarını, profesyonel duruşun bu şartlar altında sağlanacağını belirtmektedirler (Jackson & Everington, 2017; Franken & Loobuyck, 2017; Skeie, 2017; Estivalezes, 2017). Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin bu konuyla alakalı sorulara verdikleri cevaplar farklılıklar göstermektedir. Bütün katılımcılar, öğrenciler arasında hiç bir ayırım yapılmaması, hepsine eşit davranılması, düşünceleri ne olursa olsun bütün dini görüş farklılıklarına saygı duyulması gerektiğini ifade etmiş, birkaç katılımcı bununla birlikte kucaklayıcı ve anlayışlı bir tutum sergilemenin önemine işaret etmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hepsi, bütün dini görüş farklılıklarına saygı duyulması gerektiğini ifade etmekle birlikte; farklı din ve mezheplerin sunumunda, kendi din anlayışlarını öğretime yansıtmak konusunda, ya da öğrencileri derslerde etkilemeleri noktasında, iki kısma bölünmüşlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, farklı din ve mezheplerin sunumunda tarafsız olunamayacağını, bunun mümkün olamayacağını, öğretmenlerin derslerde kendi din anlayışlarını yansıtacaklarını, öğrencilerini dini fikir ve düşünceleriyle etkileyeceklerini ifade etmişlerdir. DKAB öğretmenleri kendi tecrübe ve izlenimlerine dayanarak, özellikle herhangi bir cemaat ya da dini oluşuma mensup olan öğretmenlerin, kendi oluşumlarının fikirlerinden uzaklaşmadıklarını, bu konularda tarafsız bir tutum sergileyemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından az bir kısmı ise DKAB öğretmenlerinin, derslerde farklı din ve mezheplerin sunumunda tarafsız olabileceklerini, öğretmenlerin kendi bireysel din anlayışlarından uzaklaşabileceklerini, öğrencileri etkilemeye çalışmadan derslerin işlenebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, DKAB öğretmenlerinin birçoğunun, literatürün ifade ettiği tarafsızlık anlamında bir profesyonel duruş sergileyemedikleri söylenilebilir.

Araştırmada, son olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden, profesyonel yeterlilikleri konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin tamamına yakını, üç tanesi hariç, kendilerini profesyonel hissetmediklerini, bunun için uzun bir zaman dilimine ihtiyaçları olduğunu, bu yönde çalışıp çabaladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yetersizlik hissettikleri durumlar şu şekilde özetlenebilir; Öğretmenler özellikle sürekli değişen çağı yakalayamamak, teknolojiyi yeteri kadar takip edememek, tecrübe eksikliği (10 yıldan fazla çalışan öğretmenler bile bunu dile getirmişlerdir) gibi konularda bir takım eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu, profesyonellik ile tecrübe arasında yakın bir ilişki olduğunu, profesyonel olmaları için çok zaman geçmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

DKAB öğretmenlerinin profesyonellik algıları üzerine, Adıyaman il merkezi bağlamında yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, Avrupa'nın birbirinden farklı 6 ülkesinde, Everington (2016) tarafından, din eğitimcilerinin profesyonellik algıları üzerine yapılan nitel araştırmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında şunlar söylenilebilir: Everington'un araştırmasında din eğitimcileri profesyonel olmayı ve bununla ilgili endişelerini 4 madde altında toplamışlardır. Bundan dolayı bu dört madde bağlamında iki araştırmanın karşılaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Avrupa'da din eğitimi öğretmen adayları, “profesyonel olmayı” “profesyonel bir kişi olarak görülme” olarak yorumlamışlardır. Ancak bu bağlamda, içerisinde buldukları toplumların din eğitimcileri profillerinin, profesyonellikten uzak olduğunu, bundan dolayı toplum ve öğrenciler tarafından, profesyonel olarak görülmediklerini, öğrencilerin din öğretmenlerine ve diğer branş öğretmenlerine yaklaşımlarının farklı olduğunu, din eğitimcilerinin statü olarak diğer öğretmenlerden daha düşük görüldüklerini ifade etmişlerdir (Everington, 2016). Bu araştırmada katılımcıların din öğretmenlerinin profesyonelliği ile ilgili vurguladıkları en güçlü ifade, toplumun bütün kesimleri tarafından, DKAB öğretmenlerinin bütün tutum, tavır ve davranışlarının inceleme altında olduğu, bundan dolayı her konuda örnek ve rol model olmaları gerekliliği ifadesiydi. Katılımcılardan hiçbiri, DKAB öğretmenlerinin farklı kesimler tarafından profesyonel olarak görülmedikleri veya statü ve konum olarak düşük görüldükleri ile ilgili herhangi bir ifade belirtmemişlerdir.

Avrupa'da din eğitimi öğretmen adayları, profesyonel olmayı, bir misyon ve vizyona sahip olmak olarak yorumlamışlardır. Bu vizyon ve misyona yükledikleri anlamı, dünyayı daha iyi bir yere dönüştürmek, farklı kültürleri bir arada yaşayabilecek değerlerle kuşatmak olarak yorumlamışlardır (Everington, 2016). Bu araştırmada, DKAB öğretmenleri, profesyonel DKAB öğretmenlerinin toplumdaki sevgi ve hoşgörü anlayışını artırma gibi bir takım görevlere sahip

olduklarını, toplumun daha iyi bir yere gitmesi anlamında, diğer branş öğretmenlerinden daha fazla sorumluluğa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Everington'un (2016), araştırmasında stajyer din eğitimcileri, profesyonel olmayı din eğitiminin amaç ve stratejilerini yorumlama hak ve özgürlüklerine sahip olmak olarak yorumlarken bu çalışmada, DKAB öğretmenleri din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki özgürlük alanlarının kısıtlılığı ile ilgili herhangi bir ifade kullanmamışlardır. Sadece iki katılımcı müfredatın sığ olduğunu, sadece bazı inanç ve mezheplere hitap ettiğini, bunun öğrencilerden bazılarını rahatsız ettiğini ifade etmişlerdir.

Her ne kadar din eğitimcilerinin bir kısmı, din öğretmenlerinin derslerde 'açık' olmasının, öğrencileri etkileme tehlikesini doğuracağı için yanlış olacağını ileri sürmüşlerse de, Avrupa stajyer din eğitimi öğretmen adayları, profesyonel olmayı, derslerde "açık" olmak olarak yorumlamışlardır. Din öğretmenlerinin derslerde "açık" olmasının derslerin etkililiğini arttırmak adına faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Yine Jackson & Everington'un (2017), çalışmalarından da derslerde öğretmenlerin 'açık' olmalarının öğrencileri olumlu anlamda etkilemesi ile ilgili benzer sonuçlar çıkmıştır. Bu çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden bazıları, profesyonel DKAB öğretmenlerinin, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini, derslerde 'samimi ve açık' olmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Unutulmaması gerekir ki profesyonel gelişim sürekli devam eden bir süreçtir, bu sebeple öğretmenler meslek hayatlarına atıldıktan sonra, üniversite hayatı boyunca öğrendikleri mesleki kazanımları, daha üst düzeylere taşımak için çalışmalı ve mesleğinde her zaman bir üst düzey becerileri kazanmak ve elde etmek için çaba harcamalıdır. Zaten profesyonelleşme kavramı anlatılırken, bu kelimenin durağan olmayan, süreklilik anlamı taşıyan bir döngü anlamını içerdiği belirtilmişti. Bu nedenle geleceğin öğrencileri ile uyumlu çalışabilen ve çağın yenilikleriyle alternatif öğretme-öğrenme süreçleri oluşturabilen, sürekli kendini yenileyen profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesinin yeni neslin ve toplumun refah ve menfaati için son derece olduğu anlatılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, DKAB öğretmenlerinin profesyonellik anlayışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Türkiye'de, bu alanda ilk çalışmalardan biri olmasından dolayı önemli olan bu çalışma, profesyonel öğretmenlik anlayışının geliştirilmesi için önemli bir ilk adım olarak

görülmelidir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup, sınırlı sayıda öğretmenle çalışılmıştır. Bundan dolayı, konuyla ilgili daha genel görüşlerin ortaya çıkarılması amacıyla Türkiye genelini yansıtacak, daha kapsayıcı ve çok katılımlı nicel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin profesyonellik anlayışlarının nasıl geliştirilmesi gerektiği üzerine çalışmalar yapılması önemli görünmekle birlikte, öğretmenlerin profesyonellik anlayışlarının sınıf ortamına nasıl taşındığı üzerine de, kapsamlı nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şekilde öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesinin yanında, bunun sınıf ortamına yansımalarının da incelenmesi sağlanacaktır. Bununla birlikte, profesyonel öğretmen yaklaşımının, öğrenci öğrenmesine etkileri hakkında da fikir sahibi olunacaktır. Bu anlamda yapılacak olan çalışmaların, din eğitime katkı sağlayacağı ve ülkemizin eğitimdeki hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Özkan, D. S. (2011). Mesleki Profesyonellik ve Bir Meslek Mensupları Olarak Hemşireler Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 239-259.
- AİHM (2007), Zengin Kararı, <http://www.aihmiz.org.tr/?q=tr/content/zengin-karari>(Erişim: 05.01.2019)
- AİHM (2014), Mansur Yalçın Ve Diğerleri Kararı, <http://www.inhak.adalet.gov.tr/ara/karar/yalcin.pdf> (Erişim: 10.03.2019)
- Akyürek, S. (2016). Kabisi. In M. Köylü, & A. Koç, *Klasik İslam Eğitimcileri* (P. 662). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal Of Education*, 4(2), 55-71.
- Arıcı, İ. (2018). Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü Ve Bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 877-884.
- Aşlamacı, İ. (2008). *Çoğulculuk Ve Din Eğitimi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri, Sakarya (Türkiye)
- Aşlamacı, İ. (2017). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği İle İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(10), 49-80.
- Aydın, M. Ş. (2001). İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(11), 59-74.
- Aydın, M. Ş. (2016). İbn Cema. In M. Köylü, & A. Koç, *Klasik İslam Eğitimcileri* (s.444-471). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Ayhan, H. (2000). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 5-27.

- Baumfield, V. (2016). Making A Difference İn Reigious Education Classroom: İntegrating Theory And Practice İn Teachers' Professional Learning. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 141-151.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Bayrakdar, N. (2018). *Kutsallığı Ölçüsünde Hassas Bir Meslek Din Dersi Öğretmenliği*. İstanbul: Kimlik Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2014). *İbn Sahnun, Eğitim Ve Öğretimin Esasları, Adabul-Muallimin*. İstanbul: İfav Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2015). *İbn Cemaat`Dan Öğretmen Ve Öğrencilere Öğütler* . İstanbul: İfav Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2015). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: İfav Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2016). Muhammed İbn Sahnun. In M. Köylü, & A. Koç, *Klasik İslamEğitimcileri* (P. 662). İstanbul: RağbetYayınları.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 469-483.
- Belief, P. B. (2007). *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*. Poland: Osce Odihr.
- Çekin, A. (2015). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ÖğretmenlerininProfesyonelliği Üzerine Bir Araştırma. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 37, 85-100.
- Çelebi, A. (2013). *İslam`da Eğitim Öğretim Tarihi*.İstanbul: Damla Yayınevi.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Conroy, J. C. (2016). Religious Education And Religious Literacy-A Professional Aspiration? *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 163-176.

- Cottle, M. L. (2014). *Teacher Professionalism: A Study Of Professionalism For Religious Educators In The Seminary And Indtitutes Department Of The Church Educational System*. Utah State University: Merrill-Cazier Library.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professinal Developmant For Improving Quality Of Teaching*. Springer.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
- Ersoy, F. (2016). İslâm Eğitim Klasiklerinde Öğretmen. *V. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi - Bildiriler Kitabı II*, 251-272.
- Estivalezes, M. (2017). The Professional Stance Of Ethics An Religious Culture Teachers İn Quebec. *British Journal Of Religious Education*, 39(1), 55-74.
- Europe, C. o. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg.
- Ev, H. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi Ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme. *DEÜİFD*, XXXIII, 9-50.
- Everington, J. (2016). 'Being Professional': Re Teachers' Understandings Of Professionalism 1997-2014. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 177-188.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2017). Neutrality And İmpartiality İn Re: An İmpossible Aim? *British Journal Of Religious Education*, 39(1), 1-6.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (2009). *Changing Teacher Professionalism*. Oxon: Routledge.
- Grunder, H.-U. (2016). The İmage Of Teachers: The Perception Of Others As İmpulses For The Professionalisation Of Teaching. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 152-162.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2). 13-21

- Hart, S. P., & Marshall, J. D. (1992). *The Question Of Teacher Professionalism*.
- Heil, S., & Ziebertz, H.-G. (2009). Inference-Based Teacher Professionalism: How Professional Practitioners In Religion Reflect In Action. *Journal Of Reserch On Christian Education*, 13(2), 199-223.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisation, Professionalism, Professionalism- Historica And Systematic Remarks Using The Example Of German Teacher Education. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 130-140.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İlğan, A., Aslanargun, E., & Shaukat, S. (2015). Developing Teacher Professionalism Scale: Validation And Reliability Study. *Journal Of Theory And Practice İn Education*, 11(4), 1454-1474.
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching Inclusive Religious Education İmpartially: An English Perspective. *British Journal Of Religious Education*, 39(1), 7-24.
- Kap, D. (2014). Türkiye’de Zorunlu Din Dersi Uygulaması. *Akademik Perspektif*, 58-61.
- Kaymakcan, R. (2013). *Çokkültürlülük Eğitim, Kültür Ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Koç, A. (2015). İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar. *Eğitime Bakış, Eğitim-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 11(35), 1-10.
- Köylü, M. & Koç, A. (2016). *Klasik İslam Eğitimcileri*. İstanbul: RağbetYayınları.
- MEB (2018). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*.
- MEB (2018). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Temel Eğitim ve Ortaöğretim Kurumları DKAB Öğretmenleri Gelişim Programı (DÖGEP)*, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Ankara.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nazıroğlu, B. (2018). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları,.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi Ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 7(7), 241-268.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (1993). The Relationship Between Teacher Autonomy And Stress, Work Satisfaction, Empowerment And Professionalism. *Educational Research Quaterly*, 37-53.
- Robson, J. (2006). *Teacher Professionalism İn Further And Higher Education: Challenges To Culture And Practice*. London: Routledge.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shulman, Lee, S. (1987). Knowledge anda Teaching: Foundations of New Reform. *Harward Educational Review*. 57(1), 1-21
- Skeie, G. (2017). Impartial Teachers İn Religious Education – A Perspective From A Norwegian Context. *British Journal Of Religious Education*, 39(1), 25-39.
- Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle, (Ed.). *Analysing qualitative data in psychology* (1st ed.) (p. 35-50). London: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Şaşmaz, A., Aydagül, B., Tüzün, I., & Aktaşlı, İ. (2011). *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul : Sabancı Üniversitesi.
- Tosun, C. (2015). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ubani, M. (2016). Re Student Teachers' Professional Development: Results, Reflections And İmplications. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 189-199.

- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2014). Validity And Reliability Study For The Occupational Professionalism Of Teachers Scale (Opts). *International Journal Of Human Sciences*, 11(2), 332-344.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller Ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- Ziebertz, H.-G., & Heil, S. (2004). Teacher Professionalism İn Religious Education. *Journal Of Empirical Theology*, 17(2), 217-237
- Accupation and profession, Key Differences, <https://keydifferences.com/difference-between-occupation-and-profession.html>(Erişim: 10.03.2018)
- İmpartial and objective, <https://wikidiff.com/impartial/objective> (Erişim: 06.11.2018)
- Impartiality and Objectivity, Quora, <https://www.quora.com/What-is-the-difference-between-impartiality-and-objectivity>(Erişim: 03.05.2018)

EKLER

Ek: 1 Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım;

Adıyaman merkezde DKAB öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim dalında lisansüstü eğitim yapmaktayım. Öğretmenlerin etkililiği ve verimliliğinin artırılması adına eğitimde önemli olduğu düşünülen profesyonel kavramından hareketle, “DKAB Öğretmenliği ve Profesyonellik” konulu bilimsel bir araştırma kapsamında sizlerin görüşlerinden yararlanmak istiyorum. Görüşleriniz doğrultusunda araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, DKAB derslerinin etkililiklerinin artırılmasına katkı sağlayacağını umuyorum. Bu konuda vereceğiniz cevapların samimiyeti ve tarafsızlığı konu ile ilgili sağlıklı bilgilere ulaşmayı ve doğru önerilerde bulunmayı sağlayacak ve araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken, görüşülen bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacak, kod kullanılacaktır. Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru yoksa başlamak istiyorum. Şimdiden çok teşekkürler.

DKAB Öğretmeni Sariye Doğan
Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğü

Görüşme No :
Tarih ve Saat (başlangıç - bitiş) :
Cinsiyet :
Yaş :
Mesleki Kıdem (DKAB Öğretmenliğinde) :
Eğitim Durumu (lisans, lisansüstü) :
Mezun Olduğu Lisans Programı (DKAB/İlahiyat Lisans) :
Görev Kademesi (ortaokul/lise) :

1. Sizce öğretmenlik profesyonel bir meslek midir? Profesyonel bir öğretmende ne gibi özellikler bulunmalıdır?
2. DKAB öğretmenlerinin diğer branşlardan farklı olarak sahip olması gereken profesyonel özellikleri var mıdır?
3. Sizce DKAB öğretmenlerinin derslerini işlerken, farklı din ve din anlayışlarının sunumunda tarafsız, yansız olmaları mümkün müdür? Mesela, Hristiyanlık, Yahudilik, Hinduizm öğretiminde ya da Alevilikle ilgili konuların öğretiminde tarafsız olabilirler mi? Bu konudaki gözlemlerinizi, düşüncelerinizi nelerdir?
4. Sizce DKAB öğretmenlerinin sahip olduğu din anlayışı ya da mensup olduğu dini grup ya da cemaatinin dini yorumu ile işlediği dersi arasına mesafe koyması mümkün müdür? Bu konudaki düşüncelerinizi nelerdir?
5. Size göre DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerinin din ve vicdan özgürlüğüne saygı duyarak, onlara herhangi bir şeyi benimsetmeye çalışmadan, derslerini işleyebilmeleri mümkün müdür? Bu konudaki gözlem tecrübe ve düşüncelerinizi nelerdir?
6. DKAB öğretmenleri dersi işlerken öğrencilerin veya onların ailelerinin din anlayışlarına, mensup oldukları mezhep ya da dini grup/cemaat/tarikat farklılıklarına saygı duymalı mıdır? Bu tarz farklılıklar karşısında nasıl bir tavır sergilemelidirler? Örneğin Ateist bir öğrenciye, ya da Alevi bir öğrenciye karşı olan tavırları ile diğer öğrencilere olan tavırları arasında fark olmalı mıdır?
7. Kendinizi profesyonellik konusunda yeterli görüyor musunuz? Mesleğinizle alakalı sahip olmanız gereken özel alan bilgisi (pedagojik bilgi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi) açısından yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?

Son olarak belirtilmesi gerektiğini düşündüğünüz bir husus var mı? Desteğiniz için teşekkür ederim.