



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

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DİN
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ROL MODELLİĞİ**

Doktora Tezi

Osman TAŞKIN

Danışman:

Prof. Dr. Mevlüt KAYA

Samsun, 2018

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

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DİN
KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ROL MODELLİĞİ

Doktora Tezi

Osman TAŞKIN

Danışman:

Prof. Dr. Mevlüt KAYA

Samsun, 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinin, bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda Enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

21/05/2018



Osman TAŞKIN

TEZ KABUL VE ONAYI

Osman TAŞKIN tarafından hazırlanan “Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği” başlıklı bu çalışma, 22/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / ~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

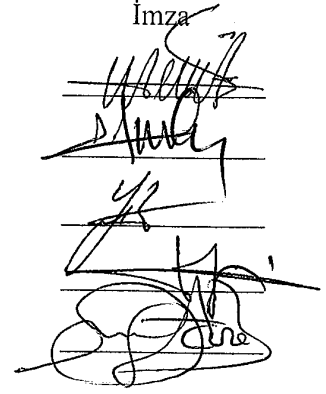
Başkan: Prof.Dr. Mevlüt KAYA

Üye: Doç.Dr. Hasan DAM

Üye: Dr.Öğr.Üyesi Yaşar BARUT

Üye: Doç.Dr. Macid YILMAZ

Üye: Doç.Dr. Hacı Yusuf ACUNER

İmza


Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

//2018

Enstitü Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ROL MODELLİĞİ

Osman TAŞKIN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora, Haziran/2018

Danışman: Prof. Dr. Mevlüt KAYA

Bu betimsel çalışmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin DKAB öğretmenlerini dini ve ahlaki bir model olarak nasıl algıladıklarının incelenmesidir. Araştırma modelden öğrenmenin kuramsal açıdan ele alınmasıyla başlamaktadır. Eğitim bilimleri alanında sosyal öğrenme kuramı temelinde modelden öğrenmenin özellikleri ve süreci incelenmiştir. Ardından İslam eğitim geleneğinde modelden öğrenmenin yeri araştırılmıştır. Son olarak dini ve ahlaki davranışların eğitiminde modelden öğrenme süreci ele alınmıştır.

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Samsun il merkezinde eğitim gören ortaokul ve lise öğrencileridir. Nicel veri toplama araçları Mayıs 2017 tarihinde evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 1253 deneğe uygulanmıştır. Veriler örneklemden araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve ölçek yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, dini ve ahlaki davranışları öğrenmede model alma yolundan faydalandıkları ve aileden sonra DKAB öğretmenini dini ve ahlaki bir model olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler DKAB öğretmeni ile iyi iletişim kurabilmekte ve DKAB öğretmeninini dini ve ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Öğrencilerin DKAB öğretmeninden dürüstlük, sabır, saygı, hoşgörü, güler yüz ve merhamet gibi ahlaki davranışları yüksek düzeyde model aldıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin DKAB öğretmeninini namaz, oruç ve Kur'an okuma gibi dini davranışlarını orta düzeyde model almaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninde olumsuz davranışı gözlemleyen öğrenci oranı düşüktür. Öğrencilere göre ideal DKAB öğretmeni ahlaklı, etkili iletişim kurabilen, bilgili, dersi etkili işleyen ve dindar bir öğretmen olmalıdır. Araştırmanın sonucunda DKAB öğretmenlerinin öğrenciler için daha çok ahlaki bir model olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilişsel öğrenme, gözlemsel öğrenme, model olarak öğrenme, DKAB öğretmeni, din ve ahlak eğitiminde model olarak öğrenme.

ABSTRACT

ROLE MODELING OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE (DKAB) TEACHERS ACCORDING TO SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Osman TAŞKIN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences

Department of Philosophy and Religious Sciences, Ph.D., June/2018

Supervisor: Prof. Dr. Mevlüt KAYA

The aim of this descriptive study is to examine how secondary and high school students perceive DKAB teachers as religious and moral model. This research starts with a theoretical overview of model learning. Firstly, the development and characteristics of model learning have been studied on the basis of social learning theory in the field of educational sciences. Then, place of model learning in the Islamic education tradition has been examined. Finally, the process of model learning in the education of religious and moral behavior has been handled.

The universe of search consists of middle school and high school pupils studying Samsun city center during 2016-2017 academic year. Quantitative data collection tools were applied on the 1253 test subjects who were selected with simple random sampling method from the universe on May 2017. The data were collected through a questionnaire and scale developed by the researcher from the sample.

At the end of the research, it was revealed that the students learn the religious and moral behaviors by model learning and accept teachers as religious and moral models after their families. Students can have good communication with their DKAB teachers, and they consider that DKAB teachers' religious and moral attitudes are at a high level. It is understood that the students modeled DKAB teachers' moral behaviors such as honesty, patience, respect, tolerance, smiling, and compassion to a high level. Students model the DKAB teachers' religious behaviors such as prayer, fasting and reading the Qur'an at a medium level. They easily reflect the moral characteristics learned from DKAB teachers on their own behaviors. The rate of the students who observe negative teacher is low. According to the students, an ideal DKAB teacher should be a moral, effective communicative, knowledgeable, efficient and devout teacher. At the end of the research, it was understood that DKAB teachers are moral models for students.

Key Words: Social cognitive learning, observational learning, learning by model, DKAB teacher, learning by model in religion and moral education.

ÖN SÖZ

Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersi ülkemizde ilk, ortaokul ve lise kurumlarında okutulan zorunlu bir derstir. Bu derste DKAB öğretmenleri yükseköğretimde kazanmış oldukları bilgiyi, öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Ancak öğrenciler DKAB öğretmenlerinin anlattıkları kadar, onun davranışlarından da etkilenmektedir. Bu etkilenme sosyal öğrenme kuramında yer alan modelden öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin DKAB öğretmenlerini dini ve ahlaki bir model olarak görüp görmedikleri ve hangi davranışları model aldıkları araştırılmaktadır.

Öğrenciler okul ortamında her gün karşılaştıkları DKAB öğretmenlerini, öğretmenler istemese bile gözlemlemekte ve bazı davranışları model alabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi olarak anlatmış olduğu kavram ve içeriklerin çoğu soyuttur. İnanç, iman, ahlak ve dua gibi soyut kavram ve içerikler DKAB öğretmenin tutum ve davranışlarında somutlaşmaktadır. Öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin somutlaşan bu davranışlarını gözlemlemesi, onların soyut olan kavram ve içeriği daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır.

DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarının gözlemlenmesi ve model alınması konusunda Bandura'nın geliştirmiş olduğu "Sosyal Bilişsel Öğrenme" kuramı araştırmanın eğitimsel dayanağı olmuştur. Ayrıca İslam eğitim geleneğinde modelden öğrenme ile ilgili söylemlerle araştırmanın dini dayanağı da oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama boyutuyla da öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarının gözlemlenmesi ve model alınması ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırma giriş, üç ana bölüm, sonuç ve önerilerden oluşmaktadır. Araştırmanın girişinde; problem durumu, alt problemler, hipotezler, amaç, önem, araştırmada kullanılan temel kavramlar ve konu ile ilgili literatürdeki araştırmalar yer almaktadır. Birinci bölümde modelden öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmektedir. Bu bölümde modelden öğrenmenin eğitimsel temelleri ortaya konulmakta, İslam eğitim geleneğinde model almanın yerine bakılmakta, din eğitimi bilimi çerçevesinde modelden öğrenme süreci irdelenmektedir. Araştırmanın konusu olan DKAB öğretmenleri hakkında genel bir bilgilendirme yapılmakta, DKAB dersinde model almanın yeri incelenmektedir. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi üzerinde

durulmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi gibi başlıklar yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın bulguların analizi, literatür doğrultusunda tartışma ve yorumlar yapılmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin gözleme verdiği önem, öğrencilerin sosyal kurumlardan etkilenme düzeyleri, öğrencilerin model aldıkları bireyler, öğrencilerin DKAB öğretmenleri ile iletişim düzeyleri, DKAB öğretmeninde gözlemlenen dini ve ahlaki davranışlar, DKAB öğretmenin dini ve ahlaki davranışlarının model alınması, DKAB öğretmeninde gözlemlenen olumsuz davranışlar ve ideal DKAB öğretmeni gibi alt başlıklar yer almaktadır.

Tartışma ve yorumlar adlı dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgularda, DKAB öğretmeninden dini ve ahlaki davranışların gözlemsel ve model alma yoluyla öğrenilmesi ile ilgili yorumlar yapılmaktadır. Bu başlıkta ayrıca din eğitiminde model almanın yeri ve imkanı hakkında çıkarımlarda bulunmaktadır. Araştırmanın nihayetinde ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

Uzun ve yoğun bir çabanın sonucunda ortaya konan bu tezin tamamlanmasında yardımcı, katkısı ve desteği olan birçok değerli insan bulunmaktadır. Lisans eğitimim, yüksek lisans eğitimim ve doktora çalışmam boyunca hem danışmanlığımı yürüten hem de tecrübe, bilgi ve yakın ilgisinden istifade ettiğim, bir din eğitimcisi olarak biz öğrencilerine yönelik yaklaşımını model aldığım değerli hocam Prof. Dr. Mevlüt KAYA'ya teşekkürü ve minnettarlığı borç bilirim. Tez izleme komitesinde yer alarak tez çalışmamın her aşamasında bana yön veren, katkı sağlayan ve destek sunan Doç. Dr. Hasan DAM ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar BARUT hocalarıma ayrıca teşekkür ederim. Doktora tez sürecimde görüş ve önerileriyle bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖNCÜ hocama da teşekkür ederim.

Araştırmada kullandığım anketin izni için başvuruda bulunduğum ve bana kolaylık gösteren Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne; okullarda anket uygulamasında yardımcı olan okul müdürlerine ve öğretmenlere; anketleri sabırla ve ciddiyetle cevaplandıran öğrencilere teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve doktora sürecinde bana rahat bir akademik bir çalışma ortamı sağlayan Artvin Çoruh Üniversitesi'ne, ilahiyat fakültesi yönetimine ve çalışanlarına teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca bağlı bulunduğum fakültede bir arada

çalıştığımız, bu çalışmanın sıkıntısını benimle paylaşan başta Arş. Gör. Halil ARSLAN, Mustafa ÖZGÜR ve Arş. Gör. Mustafa ÇETİN olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Osman TAŞKIN

21/05/2018



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar	xiii
ŞEKİLLER	xvi
KISALTMALAR	xvii

GİRİŞ

1. Problem.....	2
2. Alt Problemler	4
3. Hipotezler	6
4. Önem ve Amaç	8
5. Temel Kavramlar	8
6. İlgili Araştırmalar	9
6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	9
6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	12

BİRİNCİ BÖLÜM15

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Modelden Öğrenmenin Tarihçesi	16
1.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	20
1.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Modelden Öğrenmenin Bilişsel Temelleri	26
1.2.1.1. Sembolleştirme Kapasitesi.....	26
1.2.1.2. Öngörü Kapasitesi.....	28
1.2.1.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi.....	29
1.2.1.4. Öz Düzenleme Kapasitesi.....	31
1.2.1.5. Öz Yargılama Kapasitesi	33
1.2.1.6. Öz Yeterlik.....	34
1.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Güçlü ve Zayıf Yanları	36
1.3. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Modelden Öğrenme.....	38
1.3.1. Modelden Öğrenme Süreci	40

1.3.1.1. Dikkat Etme	41
1.3.1.2. Hatırda Tutma	42
1.3.1.3. Davranışı Meydana Getirme	43
1.3.1.4. Motivasyon/Güdülenme.....	44
1.4. İslam Eğitim Geleneğinde Modelden Öğrenme	47
1.4.1. Kur'an-ı Kerim'de Modelden Öğrenme	47
1.4.2. Hz. Muhammed'in Sünnetinde Modelden Öğrenme	50
1.4.3. İslam Eğitimcilerine Göre Modelden Öğrenme.....	53
1.5. Din Eğitiminde Modelden Öğrenme	57
1.5.1. Dini Davranışların Modelden Öğrenilmesi.....	57
1.5.1.1. Aile.....	61
1.5.1.2. Okul	64
1.5.2. Ahlaki Davranışların Modelden Öğrenilmesi	70
1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Model Alma.....	73

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem	77
2.2. Verilerin Toplanması	79
2.2.1. DKAB Öğretmenlerini Dini ve Ahlaki Olarak Model Alma Anketi	79
2.2.2. Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği (DADGÖ).....	80
2.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	85
2.4. Verilerin Analizi	86

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Davranışları Öğrenmelerinde Gözlemin Etkisi ..	88
3.2. Öğrencilerin Sosyal Kurumlardan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenmesi	89
3.3. Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler	92
3.4. Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	96
3.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	97
3.4.2. Okul Türüne Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	97
3.4.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi.....	98

3.5. Öğrenciler Üzerinde Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleri	99
3.6. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Etkilediği Olgular	103
3.7. Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	105
3.7.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	107
3.7.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi.....	108
3.7.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	108
3.7.4. Öğrencilerin Gözlemledikleri DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	109
3.8. DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi.....	110
3.8.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi	112
3.8.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi	113
3.8.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi	113
3.8.4. İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki.....	114
3.8.5. Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi	115
3.9. DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi.....	116
3.9.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi	118
3.9.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi	118
3.9.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi.....	119
3.9.4. İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki.....	120
3.9.5. Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi.....	120
3.10. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	121
3.10.1. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Ait Bulgular	121
3.10.1.1.Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları	123
3.10.1.2.Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	124

3.10.1.3.Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	124
3.10.1.4.Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri	125
3.10.1.5.Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme Düzeyleri	126
3.10.2. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini Davranışlara Ait Bulgular.....	127
3.11. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	128
3.11.1. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Ait Bulgular	129
3.11.1.1.Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	131
3.11.1.2.Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	132
3.11.1.3.Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	132
3.11.1.4.Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri	133
3.11.1.5.Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözleme Düzeyleri	134
3.11.2. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Ahlaki Davranışlara Ait Bulgular	135
3.12. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Davranışları Uygulama Durumları.....	137
3.12.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	138
3.12.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	139
3.12.3. Sınıfa Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	140
3.13. DKAB Öğretmenlerinde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar	141
3.14. Öğrencilere Göre İdeal DKAB Öğretmeni Modeli	144

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	148
Sonuçlar	148
Öneriler	151
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	164
EK-1	164
EK-2	168
ÖZ GEÇMİŞ.....	170



TABLolar

Tablo 1: Araştırmanın Yürütüleceği Okulların Listesi	78
Tablo 2: Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Faktör Yüklerinin Dağılımı.....	81
Tablo 3: Anket Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Özellikleri	85
Tablo 4: Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeğinin Normallik Testi Değerleri	86
Tablo 5: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Davranışları Öğrenmelerinde Gözlemin Etkisi	88
Tablo 6: Öğrencilerin Aile Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları	89
Tablo 7: Öğrencilerin Cami Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları	90
Tablo 8: Öğrencilerin Okul Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları	91
Tablo 9: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Model Alma Durumları	92
Tablo 10: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler	93
Tablo 11: Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	96
Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	97
Tablo 13: Okul Türüne Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	98
Tablo 14: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi.....	98
Tablo 15: Öğrencilerin Tanıştıkları DKAB Öğretmeni Sayısı	100
Tablo 16: Öğrenciler Üzerinde Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleri	101
Tablo 17: Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleriyle Öğrencilerin Tanışma Zamanları	102
Tablo 18: Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleriyle Öğrencilerin Birlikte Geçirdikleri Zaman	102
Tablo 19: Öğrencilerin DKAB öğretmenin Dindarlığından Etkilenme Durumları	103
Tablo 20: Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	106
Tablo 21: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	107
Tablo 22: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi.....	108
Tablo 23: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	109
Tablo 24: Öğrencilerin Gözlemledikleri DKAB Öğretmenleriyle İletişimi	109
Tablo 25: DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi.....	110
Tablo 26: Cinsiyete Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi	112

Tablo 27: Okul Türüne Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi	113
Tablo 28: Sınıfa Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi	113
Tablo 29: İletişim Düzeyi ile DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme Düzeyi Arasındaki İlişki	114
Tablo 30: Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Dini Davranışların Gözlemlenmesi	115
Tablo 31: DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi.....	116
Tablo 32: Cinsiyete Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	118
Tablo 33: Okul Türüne Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	118
Tablo 34: Sınıf Düzeyine Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	119
Tablo 35: İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki.....	120
Tablo 36: Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Ahlaki Davranışların Gözlemlenmesi	120
Tablo 37: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	121
Tablo 38: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	123
Tablo 39: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	124
Tablo 40: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları.....	124
Tablo 41: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri	125
Tablo 42: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi	126
Tablo 43: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini Davranışlar	127
Tablo 44: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	129
Tablo 45: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	131
Tablo 46: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	132
Tablo 47: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları.....	132
Tablo 48: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri	133
Tablo 49: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	134

Tablo 50: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Ahlaki Davranışlar	135
Tablo 51: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları	138
Tablo 52: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	139
Tablo 53: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	139
Tablo 54: Sınıfa Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları.....	140
Tablo 55: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninde Olumsuz Davranış Gözlemlene Durumları.....	141
Tablo 56: DKAB Öğretmenlerinde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar	142
Tablo 57: İdeal DKAB Öğretmeni Algısına Ait Davranışlar	144



ŞEKİLLER

Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik	24
Şekil 2: Modelden Öğrenme Süreci	46
Şekil 3: Manevi Modellerin Maneviyatın Diğer Bileşenleri İle Etkileşimi	59
Şekil 4: Manevi Modelleme Sürecinde Sosyal Ortamların Bireyi Etkilediği Yolların Kavramsal Çerçevesi	69
Şekil 5: DKAB Öğretmeninin Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözlemleme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Sınanan Model.....	84

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
ark	: Arkadaşları
bkz.	: Bakınız
çev. ed.	: Çeviri editörü
çev.	: Çeviren
dan.	: Danışman
DEM	: Değerler Eğitim Merkezi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
ed.	: Editör
eds.	: Editörler
EKEV	: Erzurum Kùltür Eğitim Vakfı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
SPSS	: (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TED	: Tùrk Eğitim Derneği
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
yy.	: Yùzyıl

GİRİŞ

Öğrenme, tekrar ve yaşantı sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2011: 105). Ancak öğrenme olgusu, günümüzde daha çok akademik nitelikte kurgulanmış herhangi bir konunun bilinmesi, kavranması veya ezberlenmesi şeklindeki bilişsel bir alana sınırlandırılmaktadır. Eğitimin genelinde görülen bu etki din eğitimine de yansımaktadır. Okullarda DKAB derslerinde dinî, kültürel ve ahlaki kalıpların bireye iletilmesi konusunda bilişsel hedeflere gereğinden fazla önem verilmektedir.

Birçok düşünür, eğitimi sadece bilgi aktarımı olarak gören anlayışı eleştirmektedir. Örneğin Illich, gerçek anlamda öğrenmenin başkasının yönetimine en az ihtiyaç duyulan bir insan etkinliği olduğunu ve çoğu öğrenmenin bir öğretim sonucunda gerçekleşmediğini, aksine öğrenmenin başkalarıyla etkileşim sonucunda gerçekleştiğini savunmaktadır (Illich, 2006: 28). Freire, mevcut eğitimin amacının öğrenenin kafasına bilgi doldurmak (bankaya para yatırmak) ve istenildiği zaman bu bilgiyi geri almak (bankadan parayı geri çekmek) olarak kabul edilen düşünceyi eleştirmektedir. Bireyin eğitiminde bilgidен daha çok, deneyim ve algının önemli yer tuttuğunu öne sürmektedir. Ayrıca bireyin diğer bireylerle iletişim kurarak kendi dünyasına eleştirel yaklaşmasını, böylece kendi bireysel ve sosyal gerçeklerini, hatta gerçekliklerinin çelişkilerini kendisinin bulması gerektiğine dikkat çekmektedir (Ekiz, 2006: 30). Yani, öğrenme sadece bilişsel bir süreç olmayıp; pek çok değişkenin (ortam, süreç, psikoloji, öğretmen, öğrenci vb.) etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Köse ve Demir, 2014: 9).

Bilgi nakline dayalı eğitim, bir insanı eğitmek için yeterli değildir. Doğal eğitim şekli insanların takip edebileceği bir örnekten öğrenmektir. Örneğin bir insanın bilimde ya da sanatta mükemmelleşmesi için sadece o alanla ilgili kitaplar okuması yeterli olmamaktadır. Kitapların yanında insanın, kıdemli bir akademisyen veya o alanın usta bir sanatçısı tarafından eğitilmesi gerekmektedir. Birisi tıp bilimleri kitaplarını inceliyor, ancak tecrübeli bir doktorun gözetiminde çalışmıyorsa, titiz çalışmasına rağmen doktor rolünde olduğunu iddia edemez ve böyle bir kişinin hastaların hayatlarıyla oynamasına izin verilmez (Usmanî, 1990: 21). İnsanların, önemli bir konuyu öğrenmek için her zaman örneklere ihtiyacı vardır. Bu durum din eğitimi konusu için de geçerlidir. Allahu Teâlâ, insanlara dini tebliğ ederken sadece ilahi kitaplarla yetinmeyerek, ilahi kelamı insanlara örnek olarak öğretecek bir elçi

göndermiştir. İslam eğitim tarihi boyunca bu düstur ile eğitimciler, bilginin yaygınlaştırılması kadar, bilginin davranışlara yansıtılmasına da önem vermişlerdir.

Bu araştırma yüzyıllar boyu din ve ahlak eğitiminde kullanılan, ancak günümüzde yerini daha çok bilişsel öğrenmeye bırakan “modelden öğrenme” olgusuna odaklanmaktadır. Din eğitiminde, bilginin yanı sıra örnek davranışlara, model insanlara ve tecrübeye ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu ihtiyacın yanında öğrenmenin verimliliği ve kalıcılığı açısından yaparak yaşayarak öğrenmeden sonra en etkili öğrenme, modellerden öğrenmedir (Dale, 1946: 39).

Araştırmada modelden öğrenme, Albert Bandura tarafından oluşturulan sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bandura kuramında, bireyin öğrenme sürecinde davranış sergileyen modelleri gözlemlediğini ve gözlemlediği davranışları çeşitli mekanizmalarla öğrendiğini iddia etmektedir (Bandura, 1986: 47).

Din eğitiminde birey aile, öğretmen, din görevlisi ve akran gibi birçok modelden gözlem yaparak öğrenebilmektedir. Bütün bu modellerin bir çalışmada ele alınması zor olacağından araştırma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeninin modelliği ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada dini ve ahlaki davranışların eğitiminde model olarak öğrenmenin yeri irdelenmekte ve DKAB öğretmeninin ortaokul ve lise öğrencileri tarafından dini ve ahlaki bir model olarak nasıl algılandığına bakılmaktadır.

1. Problem

Öğrenme, okuyarak, gözlemleyerek, dinleyerek, yaşayarak vb. birçok farklı şekilde gerçekleşebilmektedir. Birçok psikoloji kuramı en kalıcı ve etkili öğrenmenin doğrudan deneyimle gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bandura ise bilgi, değerler ve yetkinliklerin sadece deneme-yanılma yoluyla elde edilmesi durumunda, insani gelişimin fazlasıyla meşakkatli ve tehlikeli olmasının yanında oldukça yavaş olacağını ifade etmektedir (Bandura, 2003: 167). Örneğin kendi başarıları ve başarısızlıkları yoluyla çocukların yüzmeyi öğrenmesi, yetişkinlerin araba kullanması, tıp öğrencilerinin ameliyat yapması imkansız görünmektedir. (Bandura, 1986: 2).

İnsanlar hayatlarını şekillendirmede gelişmiş bir gözlemsel öğrenme kapasitesine sahiptir. Onlar bu kapasite vasıtasıyla farkında olarak veya olmayarak kalıcı ve etkili davranış değişiklikleri kazanabilmektedir. Yüzmek, araba sürmek ve

ameliyat yapmak gibi karmaşık ve üst düzey becerilerde modelden öğrenme bireye büyük bir öğrenme kolaylığı sağlamaktadır. Bu öğrenme

Modelden öğrenme, kişilik ve karakter eğitiminde önemli bir fonksiyona sahiptir. Modelden öğrenme görünüşte sade olmasına rağmen dinin yaygınlığını, bireysel dindarlığı ve çeşitli dinsel deneyimleri açıklayabilen bir kuramdır (Hallahmi ve Argyle, 1997: 242). Sosyal çevreyle etkileşimi ve gözlemleri sonucunda birey dini kurallar, değerler ve uygulamalar hakkında davranış örnekleri kazanmaktadır. Bireyin kendisine önerilen dini ve ahlaki davranışların örneklerini görmesi, onun için hem öğrenme kolaylığı hem de ikna ve tatmin olma fırsatı sağlamaktadır (Kasapoğlu, 2006: 36). Ayrıca model olma yoluyla kolaylaştırılmış manevi gelişim, pozitif insan gelişiminde önemli bir kaynaktır (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 150). Kısaca modelden öğrenme hem dini ve dini geleneğin içerisinde yer alan ritüelleri öğrenmeye yardımcı olmakta, hem de öğrenene duygusal tatmin sağlamakta ve manevi gelişimine katkı sunmaktadır.

Modelden öğrenmenin en önemli ögesi modeldir. Dini ve ahlaki açıdan günlük yaşam içerisinde bireyin düşünce, tutum ve davranışlarına yön verecek çok sayıda model (aile, akran grupları, öğretmen, din görevlisi, dini gruplar ve kitle iletişim araçları vb.) bulunmaktadır. Çocukluk ve gençlik döneminde öğrencinin benimseyeceği değer yargıları, davranışları ve tutumları açısından öğretmenin büyük bir rolü bulunmaktadır (Yavuzer, 2003: 160).

Öğrenciler öğretmenin söylediklerinden daha çok davranışlarına bakmaktadır. Örneğin bir araştırma kuruluşunun yaptığı çalışmada öğrencilerin yaklaşık %82'sinin, öğretmenlerin sözleri ile davranışları arasındaki uyuma baktığı görülmüştür (TED, 2009: 116). Bununla birlikte aile ve medya gibi sosyal alanlarda modelden öğrenme daha çok rastgele ve tesadüfi iken, öğretmenin modelliği daha bilinçli, sistemli ve olumlu gözlemleri ihtiva etmektedir. Aynı çalışmada velilerin %77,4'ü öğretmenlerin olumlu davranışlarıyla çocuklara iyi örnek olduğuna inandığını belirtmektedir (TED, 2009: 136). Ankara'da ilk ve ortaokullarda yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin %37,5'i öğretmenlerin tamamını, %27,9'u da bazı öğretmenleri rol model olarak benimsemektedir (Köse ve Demir, 2014: 12). Bu sonuçlar öğretmenin rol modelliğinin önemini ve bu role olan yüksek beklentiye açık bir şekilde göstermektedir.

Okul döneminde çocuk ve gençlerin dini ve ahlaki gelişimlerinde DKAB öğretmeninin önemli bir model olduğu düşünülmektedir. DKAB öğretmenleri bilgi kazandırma görevlerinin yanında, okulda bilinçli veya farkında olmadan sergiledikleri dini ve ahlaki davranışlarla öğrencilere model olmaktadır. Bu sebeple DKAB öğretmenlerinin tebliğ kadar temsil sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu sorumluluk dini gelenekler tarafından din eğitimcilerine yüklenmektedir. Levenson, Aldwin ve D'Mello manevi geleneklerin tümünün, manevi pratikleri öğreten öğretmenlerin söz konusu pratikleri sadece sözlü olarak anlatmalarının yeterli olmadığını, aynı zamanda anlattıkları pratikleri ve pratiklerin sonuçlarını kendilerinin de temsil etmelerini beklediğini ifade etmektedir (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 150). Buna göre DKAB öğretmenleri, din eğitimi sadece anlatım ile değil, davranışlarıyla yapmalıdır.

Din eğitimi bilimi alanında modelden öğrenmenin çok önemli bir konu olduğu sık sık dile getirilse de, modelden öğrenme ile ilgili oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte din eğitimi alanında modelden öğrenme ile ilgili literatürde bir alan araştırmasına rastlanılmamıştır.

Dini ve ahlaki bir model olarak DKAB öğretmenin öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesi ve bu konu hakkında literatürde ciddi bir boşluk görülmesi sebebiyle bu araştırmanın problemi "*Ortaokul ve lise öğrencileri dini ve ahlaki bir model olarak DKAB öğretmenlerini nasıl algılamaktadır?*" olarak belirlenmiştir.

2. Alt Problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Öğrenciler dini ve ahlaki davranışları öğrenmede gözlem yolundan ne kadar faydalanmaktadır?
2. Öğrenciler sosyal kurumlardan dini ve ahlaki anlamda ne kadar etkilenmektedir?
3. Öğrenciler dini ve ahlaki anlamda daha çok kimleri model almaktadır?
4. DKAB öğretmenin öğrencinin dini ve ahlaki davranışları üzerindeki etkisi nasıldır?
5. Öğrenciler DKAB öğretmenlerinin en çok hangi yönlerinden etkilenmektedir?

6. Öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişimleri ne düzeydedir?
 - 6a. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 6b. Okul değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 6c. Sınıf değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
7. Öğrenciler DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını ne kadar gözlemleyebilmektedir?
 - 7a. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 7b. Okul değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 7c. Sınıf değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
8. Öğrenciler DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını ne kadar gözlemleyebilmektedir?
 - 8a. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini ahlaki davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 8b. Okul değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini ahlaki davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 8c. Sınıf değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini ahlaki davranışlarını gözleme düzeylerinde bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
9. Öğrenciler DKAB öğretmeninini dini davranışlarını ne kadar model almaktadır?
 - 9a. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 9b. Okul değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
 - 9c. Sınıf değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninini dini davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
10. Öğrenciler DKAB öğretmeninini ahlaki davranışlarını ne kadar model almaktadır?

- 10a. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- 10b. Okul değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
- 10c. Sınıf değişkeni, öğrencilerin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını model alma durumlarında bir farklılaşmaya neden olmakta mıdır?
11. Öğrenciler DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları ne kadar uygulayabilmektedir?
12. Bir model olarak DKAB öğretmeninde algılanan olumsuzluklar nelerdir?
13. Öğrencilere göre ideal model DKAB öğretmeni nasıl olmalıdır?

3. Hipotezler

1. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları öğrenmede gözlem yolundan faydalanmaktadır.
2. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dini ve ahlaki olarak aile, okul ve cami gibi sosyal kurumlardan dini ve ahlaki anlamda etkilenmektedir.
3. Öğrenciler dini ve ahlaki olarak öncelikle Hz. Muhammed'i, daha sonra anne baba ve DKAB öğretmenlerini model almaktadır.
4. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, DKAB öğretmeni öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkilidir.
5. Öğrencilerin büyük çoğunluğu DKAB öğretmeninin anlattıklarından, dindarlığından, ahlakından ve öğretmenlik becerisinden etkilenmektedir.
6. Öğrenciler DKAB öğretmenleriyle yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.
 - 6a. Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenleri ile kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.
 - 6b. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenleri ile lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.
 - 6c. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB öğretmenleri ile iletişim düzeyi düşmektedir.
7. Öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
 - 7a. Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.

- 7b. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
- 7c. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB öğretmenlerin dini davranışlarını gözleme düzeyi düşmektedir.
8. Öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
- 8a. Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
- 8b. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
- 8c. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB öğretmenlerin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyi düşmektedir.
9. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını model almaktadır.
- 9a. Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek oranda model almaktadır.
- 9b. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır.
- 9c. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir.
10. Öğrenciler büyük bir çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını model almaktadır.
- 10a. Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek oranda model almaktadır.
- 10b. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır.
- 10c. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir.
11. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları uygulayabilmektedir.
12. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlememektedir.
13. Öğrenciler ideal DKAB öğretmeninde daha çok karakter ve iletişim özelliklerine önem vermektedir.

4. Önem ve Amaç

Araştırmacılar din eğitiminde örnek alma ve modelden öğrenmenin etkili bir öğrenme yolu olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak din eğitiminde modelden öğrenme ile ilgili alan araştırmaları veya deneysel çalışmalar yapılmış değildir. Bu sebeple bu araştırma din eğitimi biliminde, modelden öğrenme yolunun kullanımına bir kapı aralaması açısından oldukça önemli görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin ders anlatmaları dışında öğrencilere herhangi bir etkide bulunup bulunmadığı bilinmemektedir. Bu çalışmada öğrencilerin algılarına göre DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki modelliği ele alınmaktadır. Bu sebeple araştırmanın DKAB öğretmenlerine faydalı olacağına inanılmaktadır. Bu araştırma ile DKAB öğretmenleri, öğrencilerin kendileri hakkındaki algı ve tutumlarını görebilecektir.

Öğrencilerden elde edilen veriler onların gelişimsel özelliklerini göstermesi açısından önemlidir. Zira çalışmada örneklem olarak ele alınan ergenlerin tutum, algı ve görüşleri temele alınmıştır. Bu çalışmada ergenlerin dini gelişimleriyle ilgili bazı konulara ışık tutacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin görüş ve fikirlerini dinlemenin, okul, öğretmen ve eğitim kalitesinin gelişiminde ve artmasında güçlü ve temel bir etken olduğu bilinmektedir.

Araştırma öğrenme psikolojisi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenmenin bilişsel boyutu kadar davranışsal ve duyuşsal boyutları bulunmaktadır. Bu sebeple din eğitimcilerine farklı öğrenme yollarından faydalanmanın sadece bilişsel olarak gerçekleşmediğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak din eğitimi bilimine katkı sağlaması, din eğitiminde modelden öğrenmenin imkan ve sınırlılıklarının belirlenmesi, dini ve ahlaki bir model olarak DKAB öğretmeni modeli ortaya çıkarması, öğrencilerin tutum ve düşüncelerini ortaya koyması sebebiyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu öneme binaen araştırmanın temel amacı, öğrencilerin DKAB öğretmenlerini dini ve ahlaki açıdan gözlemleme düzeylerini, öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki olarak model alma oranlarını ve DKAB öğretmeninden hangi dini ve ahlaki davranışları model aldıklarını ortaya çıkarmaktır.

5. Temel Kavramlar

Bu başlıkta çalışmada kullanılan temel kavramların tanımları ele alınmaktadır.

Gözlem Yoluyla Öğrenme: Kasıtlı veya kasıtsız olarak bireyin, bir başkasının davranışlarını gözlemlemesi ve sembolik davranış temsilleri kazanmasıdır (Bandura, 1971b: 6).

Model: Bireyin davranış örüntüleri gözlemlediği kişi olarak tanımlanmaktadır. Bandura modelleri istenen davranışı gösteren canlı modeller, istenen davranışın ayrıntılı olarak açıklandığı sözel talimatlar ve medya aracılığı ile gözlemlenen sembolik modeller olarak üçe ayırmaktadır (Bandura, 1986: 73). Modeller gerçek veya kurgusal karakterler olabilmektedir.

Model olma: Bir öğretmenin davranışları, becerileri ya da yeterlikleri sözler veya eylemle göstermesidir. Genellikle daha olgun bir kişi tarafından arzu edilen davranışın davranışla gösterilmesi, öğrenciye gözlem yoluyla istenen davranışı öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Collins O'Brien, 2011: 295).

Öğrenme: Davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir (Schunk, 2014: 2).

Özdeşleşme: Bir kimsenin kendisini başkasıyla bir görme, ona uygun bir şekilde davranma eğilimidir. (Kılavuz, 1993: 15). İlk defa Freud tarafından kullanılmıştır.

Taklit (Öykünme): Davranışçı yaklaşıma göre bireyin pekiştireçler veya cezalar yoluyla başka birinin yaptığı davranışı öğrenmesidir (Schunk, 2014: 84). Sosyal öğrenme kuramından farklı olarak öğrenme sadece uyarıcıya bağlıdır.

6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal öğrenme kuramı-din eğitimi konu edinen çalışmalara ve DKAB öğretmenlerinin öğrencilere model olması ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Araştırmayla ilgili olduğu düşünülen çalışmalar yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmektedir.

6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Din eğitimi bilimi alanında sosyal öğrenme kuramı konusunda oldukça sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Sosyal öğrenme ve model almayla ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Kılavuz (1993), ergenlerin özdeşleşmek istedikleri kimselerin tutum ve davranışından etkilenme yollarını izah etme ve din eğitiminin bu etkilenmedeki rolünü

tespit etme amacıyla 1991-1992 öğretim yılında Bursa ilindeki İmam-Hatip Lisesi ve genel liselerde okumakta olan öğrenciler örnekleminde betimsel bir çalışma yapmıştır. Bu araştırma neticesinde ergenlerin fizikî ve psikolojik özellikler yönünden kendilerine en çok benzeyen, kendilerine sevgi gösteren, güç ve üstünlük özelliklerine sahip modellerle özdeşleştikleri tespit edilmiştir. Gençler, diğer sosyal tutum ve davranışlarda olduğu gibi ahlâkî ve dini tutum ve davranışlar konusunda en çok özdeşim kurdukları kimselerden etkilenmektedir.

Musaoğlu (2002) çalışmasında, sosyal öğrenme teorisini din eğitimiyle kuramsal olarak ilişkilendirmiştir. Çalışma, giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş bölümünde sosyal öğrenme teorisi genel hatlarıyla ele alınmış ve dini tecrübe kavramı üzerinde durulmuştur. Birinci bölümde sosyal öğrenme teorisinin ana kavramları olan davranışın kökenleri, gözlemleyerek öğrenme, soyut modelleme, yaratıcı modelleme, öz düzenleme, öz-etkinlik ve karşılıklı etkileşim gibi kavramlar irdelenmiştir. İkinci bölümde ise söz konusu teori ışığında dini tecrübenin nasıl öğrenildiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Gülmez'in (2008), sosyal bilişsel kuram çerçevesinde din ve ahlak eğitimi incelediği çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın gelişimi hakkında bilgi verilen giriş bölümünden sonra, birinci bölümde kuramın temel prensipleri, modelleme süreçleri ve gözlemleyerek öğrenmenin etkileri hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde sosyal öğrenme çerçevesinde dinin veya ahlakın nasıl öğrenildiği, çeşitli modellerin ahlaki ve dini davranışlar üzerindeki etkisi teorik olarak incelenmiştir.

Uluğ (2010), çocuğun şahsiyetinin oluşmasında önemli bir yeri olan taklit ve özdeşleşme davranışlarını ve bu süreci etkileyen iç ve dış faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında kaynak tarama yöntemini kullanmış, taklit ve özdeşleşme kavramlarını psikolojik ve sosyal boyutlarıyla ele almıştır. Çocuğun din eğitiminde ailenin önemi ve ailede verilecek din eğitiminde uyulması gereken prensiplere yer vermiştir. Ayrıca çocuğun din eğitiminde sosyal çevrenin ve kitle iletişim araçlarının olumlu ve olumsuz etkilerine de yer verilmiştir.

Yıldız (2011), çalışmasında medyanın birey üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur. Ayrıca medya araçlarından en yaygın olarak kullanılan televizyonun ahlaki gelişime olan etkilerini incelemiştir. Erzurum iline bağlı ilköğretim okullarından

alınan örneklem üzerinde alan araştırması yapmış, araştırmanın sonunda sınıf düzeyleri ile ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Orhan (2014), ergenlik dönemi temelinde sosyal öğrenme kuramının din alanı ile ilişkisini teorik olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada sosyal öğrenme bağlamında bireyin etkisinde kaldığı arkadaş grupları, cinsiyet rolleri vb. açıklanarak dinin bireye nasıl bir kimlik kazandırdığı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramı temelli din eğitiminin, gençlerin dini bir kimliğe daha etkin bir şekilde sahip olmasına katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Bulut (2009), öğrencilerin ve velilerin nasıl bir DKAB öğretmeni arzu ettiklerini ve DKAB öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. İstanbul'da çeşitli ilköğretim okullarında okuyan 500 öğrenci ve 500 veliye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler DKAB öğretmenlerinden kendilerine değer vermesini, DKAB öğretmeninın güler yüzlü ve hoşgörülü olmasını, ibadet ve ahlakla ilgili öğretilere öğretmenlerin de uymasını, davranışları ile öğrencilere örnek olmasını ve derslerini eğlenceli hale getirmesini beklemektedir. Veliler, DKAB öğretmeninın işini severek yapması, öğrencilere örnek olması, ibadet ve ahlakla ilgili öğretilere kendisi de uyması, ayırım yapmaması, güler yüzlü ve hoşgörülü olması, sure ve dua öğretmesi, ödev vermesi ve ödevleri kontrol etmesi, çocuklarına değer vermesi, otoriter olması ve farklı dini düşüncelere hoşgörü ile bakması gibi niteliklere önem vermişlerdir.

Sonuç olarak ülkemizde din eğitimi bilimi alanında sosyal öğrenme ve model alma ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların da oldukça yeni tarihlerde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu teorik bir yapıdadır. Bu çalışmalarda Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı eğitimsel açıdan incelenmiş ve ilgili kuram din eğitimiyle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca literatür içinde sosyal öğrenme kuramının temeli olan model alma ile ilgili herhangi bir alan araştırmasına rastlanılmamıştır. Bunun yanında literatürde model alma, taklit ve özdeşleşme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı gözlemlenmiştir. Modelden öğrenme konusunda bazı çalışmalar davranışçılığın taklit kavramını merkeze almaktayken, bazı çalışmalar Freud'a ait olan özdeşleşme kavramını kullanmaktadır. Bu sebeple model alma ile ilgili kavramlar arasında bir karışıklığın olduğu gözlemlenmiştir.

6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Sosyal öğrenme teorisi ve din eğitimi bilimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, öncelikle 1981 tarihinde Pelletier tarafından “*An Instructional Model for Christian Education Based on the Observational Learning Theory of Albert Bandura*” adlı çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmanın amacı gözlemsel öğrenme teorisinin Hıristiyan eğitiminin pratiği açısından etkilerini sorgulamaktır. Öğrencilerin sınıfta öğretmenin davranışlarını gözlemlemesi ya da öğrencilere davranışı temsil eden modellerin sunumu öğrencilere tutumların, değerlerin, davranışların ve becerilerin iletilmesinde güçlü bir öğretim yöntemi olarak önerilmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular neticesinde Hıristiyan eğitiminde sosyal öğrenmeye dayalı bir eğitim modeli önerilmektedir.

Bandura (1991) çalışmasında sosyal öğrenme kuramına göre ahlaki davranış ve düşünceyi açıklamaya çalışmaktadır. Sosyal bilişsel kuram ahlaki olaylara bilişsel etkileşimci bir bakış açısıyla bakmaktadır. Piaget ve Kohlberg’in aşamalı ahlaki gelişim kuramını eleştirmekte ve ahlaki gelişimde sosyal öğelerin ve bilişsel yeterliklerin etkisini incelemektedir. Başta aile olmak üzere modellerin bireyin ahlaki gelişimini etkilediğini savunmaktadır.

Oliver (1993) “*A Church Curriculum Model for Children Based On Albert Bandura’s Social Learning Theory*” adlı çalışmasında “Çocuklar için sosyal öğrenme teorisine dayalı bir kilise müfredatını nasıl geliştirebiliriz?” sorusuna cevap aramaktadır. Çalışmada sosyal öğrenme teorisi geniş bir şekilde ele alınmakta ve kilise eğitiminde sosyal öğrenme teorisine dayalı bir müfredat önerilmektedir.

Oman ve Thoresen (2003a) ahlaki ve dini davranışlar ile sosyal öğrenme kuramını “*spiritual modeling*” kavramıyla bir araya getirmiş ve literatürde büyük bir boşluğu doldurmuştur. Çalışmada yazarlar geleneksel din veya çağdaş maneviyat alanlarında ruhsal modelleme deneyimlerini anlamının önemli fakat nispeten ihmal edilmiş bir konu olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple çalışmada manevi modellemenin olası bazı süreçlerini ve bu süreçlerin dinin ve maneviyatın bilimsel olarak kabul edilmiş diğer boyutlarıyla bağlantılarını tartışmaktadır.

Bandura (2003) manevi modellemenin psikolojik etkisi üzerine yaptığı çalışmada maneviyatın gelişiminde ve uygulamalarında modellemenin rolünden bahsetmiştir. Çalışmada yazar, sosyal öğrenme kuramında yer alan sembolleştirme,

soyut dolaylı öğrenme, öngörü, öz düzenleme ve öz yansıtma gibi kapasiteler vasıtasıyla maneviyatla ilgili davranışların nasıl öğrenildiği üzerine yorumlar yapmıştır.

Osguthorpe (2005) yapmış olduğu doktora tezinde bir sınıf öğretmenin ahlaki karakteri ile öğrencinin ahlaki gelişimi arasında güçlü ve önemli bir bağlantı bulunduğunu iddia etmekte ve varsayılan bu bağlantıyı felsefi bir şekilde analiz etmektedir. Bu çalışma, yaygın bir şekilde kabul gören bu ilişkinin karmaşıklıklarını ortaya koymakta ve bunun gerektirdiği diğer olası formları ve bunun dile getirdiği soruları araştırmaktadır. Çalışmanın sonucunda ahlak eğitimi ve öğretmen eğitimi uygulamaları için önemli uygulamalar önermektedir.

Oman ve arkadaşları (2009) aile, okul, dini organizasyon gibi sosyal kurumlar içindeki modellerin yanında hem gelenekten hem de medyadan seçilen modellerin etkisini ölçme amacıyla sosyal öğrenme teorisine dayalı bir envanter geliştirerek Kaliforniya, Connecticut, Tennessee gibi çeşitli şehirlerdeki üniversite öğrencilerine uygulamışlardır. Bu çalışma, ABD'li üniversite öğrencilerinin kimleri manevi modeller olarak gördüklerini ve model algısının demografî ve diğer faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymaktadır.

Oman (2013) çalışmasında manevi modellemeye uygulanan sosyal öğrenme teorisinin temel öğelerini gözden geçirmekte ve dini geleneklerde manevi modelleme süreçlerinin kanıtlarını tartışmaktadır. Manevi modelleme üzerine son zamanlarda yapılan deneysel ve teorik çalışmaları gözden geçirmektedir.

Elde edilen literatür doğrultusunda yurt dışında din eğitiminde sosyal öğrenme konusunda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramını inşa ettikten sonra başta Oman'ın yapmış olduğu çalışmalar olmak üzere birçok din eğitimcisi ve din psikoloğunun, sosyal öğrenme kuramının öğrenmeye getirdiği açıklamalar üzerine araştırmalar yaptığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma sosyal öğrenme kuramı ve din eğitiminin ilişkilendirilmesinde bir alan araştırması olarak literatürde önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Çalışmamızda DKAB öğretmeni ve öğrenci özelinde Bandura'nın modelden öğrenme sürecine getirdiği açıklamalar doğrultusunda dini ve ahlaki davranışların nasıl öğrenildiği irdelenmektedir.

Bu girişten sonra birinci bölümde kuramsal çerçeveye yer verilmektedir. Bu bölümde din eğitiminde model alma yoluyla öğrenme ile ilgili teori ele alınmaktadır. Bu anlamda öncelikle sosyal öğrenme kuramında modelden öğrenme süreci, İslam eğitim geleneğinde modelden öğrenme ve din eğitiminde modelden öğrenme ele alınmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim biliminin temeli öğrenmeye dayanmaktadır. Öğrenme kendiliğinden veya bilinçli bir şekilde gerçekleşen önemli bir olgudur. Çünkü bireyin günlük yaşamının büyük bir bölümü öğrenmekle geçmektedir. Ayrıca insan hayatının devamı, onun öğrenmesine bağlıdır. Öğrenme en genel anlamıyla, yaşantılar yoluyla bireyin davranışında meydana gelen değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2015: 116; Ormrod, 2015: 4). Daha geniş bir tanımda öğrenme, davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer biçimlerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiklik olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 2014: 2).

Bilim adamları, bireylerin yaşamlarında yararlı olacak bilgi, beceri ve kavramları kazanmalarına yardım etme amacıyla öğrenme kavramını, yüzyıllardır incelemektedir (Slavin, 2015:117). Ancak modern bilimin geliştiği son yüzyıla kadar öğrenme hakkında daha çok subjektif ve bilgi felsefesi temelli açıklamalar yapılmıştır. Psikoloji biliminin doğuşu ile birlikte öğrenmenin ne olduğunu ve nasıl bir süreç içinde meydana geldiğini açıklamaya çalışan birçok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar öğrenmeyi anlama konusunda eğitim bilimine önemli katkılar sağlamıştır. Davranışçı ve bilişsel kuram öğrenme sürecini açıklamaya çalışan iki temel yaklaşımdır (Senemoğlu, 2012: 93; Bacanlı, 2013: 211). Davranışçılık kuramı büyük oranda Kuzey Amerika'da laboratuvar çalışmalarından elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkmıştır. Bilişsel kuram ise Avrupa'da birçok araştırmacının insanların içsel zihinsel süreçlerinin doğasını ortaya çıkarabilecek durumlar üzerinde çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. (Ormrod, 2015: 6).

Öğrenme süreci eğitim biliminde uzun yıllar davranışçı kuram temelinde açıklanmıştır. Davranışçılar bireyin daha çok gözlenebilen davranışlarına odaklanmaktadır. Çünkü onlara göre psikolojinin konusu sadece objektif yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır (Ersanlı, 2011:199). Davranışçılar

öğrenmenin, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurularak meydana geldiğini ve pekiştirme yoluyla davranışta değişimin mümkün olduğunu kabul etmektedir (Kaya, 2012: 2). Bilişsel kuram 1970'li yıllardan sonra davranışçılığın öğrenme süreci hakkındaki çıkarımlarına bir eleştiri olarak doğmuş ve eğitim programlarını bugün bile etkilemeye devam etmiştir. Bilişsel kuram öğrenme sürecinde dış koşullar yerine, uyarıcı ile tepki arasındaki ilişkiye müdahale eden zihinsel (içsel) süreçlere daha fazla odaklanmaktadır (Schunk, 2014: 132).

Ülkemizde eğitim programları üzerinde bilişsel yaklaşım hakim durumdadır. Ancak eğitim biliminde öğrenmeyi açıklamada bilişsel yaklaşım kadar davranışçılığın haklı söylemleri bulunmaktadır. Bu sebeple hiçbir öğrenme kuramı öğrenmeyi açıklamada tek başına yeterli değildir (Tosun, 2010: 127). Bu nedenle davranışçılık ve bilişsel yaklaşımı orta yolda buluşturan sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecine getirdiği orijinal açıklamalar ile dikkat çekmektedir. Çünkü sosyal öğrenme kuramı öğrenmenin hem davranışsal hem de bilişsel boyutuna vurgu yapmaktadır.

Bu bölümde, önce sosyal öğrenme kuramı temelinde modelden öğrenme süreci ele alınmakta, modelden öğrenmenin İslam eğitim geleneğindeki yeri incelenmektedir. Ardından din eğitiminde model almanın imkanına ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde modelden öğrenmeye yer verilmektedir.

1.1. Modelden Öğrenmenin Tarihçesi

Modelden öğrenme, tarih boyunca öğrenmenin en temel öğelerinden biri olarak görülmüştür. Filozoflar ve eğitimciler modelden öğrenmenin gücünü sık sık vurgulamıştır. Antik Yunan'da eğitimciler öğrenmenin etkili olmasında modelin önemine değinmiştir. Platon ve Aristo gibi filozoflara göre eğitim, en iyi modellerin seçilerek öğrencilere sunulmasıdır. Çünkü onlara göre öğrenme modellerin niteliklerinin gözlemlenmesi ve örnek alınması ile gerçekleşmektedir. (Olson ve Hergenbahn, 2016: 313). Sokrates'e göre öğretmenler hitabetin kurallarını açıklamakla yetinmemeli, öğrencilere öykünebilecekleri konuşma örnekleri ile model olmalıdır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 21). Bununla birlikte Roma ve Orta Çağ düşünürleri, yetişkinlerdeki gelişmiş karmaşık becerilerin yeni nesle kazandırılmasında, yaşayan ve sembolik modellerden faydalanmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir (Rosenthal ve Bandura, 1978: 621).

Düşünürler bireyin gelişiminde kalıtım ve iç güçler kadar sosyal öğelerin de önemli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Hobbes'a göre insanoğlu bencil, zevkine düşkün ve başkalarının menfaatlerini hesaba katmayan bir varlık olarak dünyaya gelmektedir. Bu yarattığı topluma yararlı bir varlık haline dönüştüren, ona sosyal sorumluluklar kazandıran içinde yaşadığı toplumdur. Bir başka eğitimci Rousseau'ya göre, insanoğlu içsel bir saflıkla dünyaya gelmiş, içinde yaşadığı toplum onu bozmuş, bizi medeniyet görmemiş halimizi arar hale getirmiştir (Yörükhan: 2013: 33). Görüldüğü üzere Hobbes ve Rousseau, insanın birtakım doğal özelliklere sahip olduğunu, toplumun bu özellikler üzerinde olumlu (Hobbes) veya olumsuz (Rousseau) etkilerde bulunduğunu belirtmiştir. Ampirik felsefeci John Locke insan tabiatını, üzerine bir şey yazılmamış boş bir levha olarak görmüş, ona şekil veren gücün ise toplum olduğunu iddia etmiştir. Kısaca düşünürlere göre toplum bireyin öğrenmesinde önemli bir etkidir.

1900'lü yıllarda psikolojinin bilim haline gelme sürecinde, James ve Freud ile sosyal davranışçılığın temelleri atılmıştır. (Woodward, 1982: 401). Davranışçılığın önde gelen savunucuları Watson ve Thorndike öğrenme sürecini "taklit" ile açıklayan deneyler gerçekleştirmiştir. Thorndike ve Watson bu deneylerde test edilen hayvanların hayal kırıklığı yaratan sonuçlarına dayanarak gözlemsel öğrenmenin varlığını reddetmişlerdir (Bandura, 1971c, 9). Bu araştırmacıların gözlemleyerek öğrenmeyi kabul etmemelerinin en büyük nedeni, onlara göre öğrenmenin yalnızca performans ve davranışla elde edileceği düşüncesidir (Bandura, 2005: 11). Kısaca davranışçı akımın etki-tepki, ödül ve ceza temelli gözlenebilen insan davranışları üzerindeki çalışmalara daha çok odaklanması sebebiyle, bu yıllarda modelden öğrenme ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır.

1930'lu yıllarda Hull'un liderliğinde sosyal öğrenme ile ilgili büyük gelişmeler yaşanmıştır. Hull'un ekibi, Freud'da tartışılan bağımlılık, saldırganlık, özdeşim, vicdan oluşumu ve savunma mekanizmaları gibi kişilik ve sosyal gelişimin temel öğeleriyle öğrenmenin ilişkisini araştırmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 5). Hull, bu süreçte sosyal öğrenme konusunda farklı açıklamalar ortaya koyan John Dollard, Neal Miller ve Robert Sears gibi bilim adamları ile işbirliği yapmıştır (Yörükhan, 2013: 15).

Dollard ve Miller 1941 yılında literatürde modelden öğrenme ile ilgili ilk çalışmayı "Sosyal Öğrenme ve Taklit" isimli kitapla yapmıştır (Bandura, 1971: 9;

Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011: 196). Hull'un öğrenmeye getirdiği açıklamalar çerçevesinde Dollard ve Miller'e göre taklit edilen davranışlar pekiştirildiğinde güçlenmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 314). Miller ve Dollard, deneylerinde çocukları ve fareleri kullanmıştır (Woodward, 1982: 402). Bu çalışmalarda en etkili sosyalleşme güçlerinden birinin özdeşleşme olduğunu iddia etmişlerdir. Dollard ve Miller davranışa ilişkin açıklamalarda bağımlılık, saldırganlık, özdeşleşme, vicdan oluşumu ve savunma mekanizmaları gibi Freud'a ait önemli kavramları kullanmıştır. Ancak onlar Freud'un gözlenemeyen bilinçdışı yerine gözlenebilen uyaran-tepki öğrenmesinin ilkelerine yer vermiştir (Miller, 2008: 237). Ancak öncülleri gibi onlar da bir davranışın sadece gözlemleyerek öğrenebileceğini düşünmemiştir.

Bir diğer sosyal öğrenme teorisyeni Robert Sears, sosyalleşme süreci ve kişilik gelişimi konusunda bir teori ortaya koymaya çalışmıştır. Sears'a göre sosyal öğrenme hakkında ampirik bir ilerleme olmasına karşın teorik olarak bir ilerleme söz konusu değildir (Sears, 1951: 476). Genelde Sears'ın yaklaşımı Dollard ve Miller'in teorisiyle uyum içerisinde olmuştur. Sears bir kimsenin davranışının fonksiyonel bir şekilde diğer bir şahsın tepkisine bağlanmış olduğunu kabul etmiştir (Yörükhan, 2013: 29).

Mowrer, davranışı takviye eden olumlu veya olumsuz duyguların klasik koşullanmasını vurgulayan bir "duyusal geribildirim teorisi" geliştirmiştir (Bandura, 1971: 12). Mowrer'a göre davranış sergilenmesinin hemen ardından olumlu bir pekiştireçle davranış pekiştirilirse, davranışla ilişkilendirilen içsel uyarıcılar ikinci bir pekiştireç özelliği kazanmaktadır. Papağanlar üzerinde yaptığı deney literatürde oldukça ünlü olmuştur. Papağana "amca" kelimesini bir türlü öğretemeyen Mowrer, son olarak "amca" kelimesini her söylediğinde papağanın başına sopayla vurmuş ancak yine başarılı olamamıştır. Papağanı kızgınlıkla tavuk kümesine hapseden Mowrer, kısa bir süre sonra tavuk kümesinde papağanın "amca de" "amca de" diyerek tavukların başına vurduğunu görmüştür. Bu olayın sonucunda Mowrer bitişiklik yoluyla eğitimcinin sözleri ikincil bir ödül değeri kazanana kadar, papağanın konuşmadığını ifade etmiştir (Woodward, 1982: 403).

1947 yılında Julian Rotter tarafından ilk defa "sosyal öğrenme" kavramını kullanılmıştır (Korkmaz, 2011: 247). Rotter, sosyal öğrenmenin daha çok klinik psikolojiye uygulanması üzerine yoğunlaşmıştır (Woodward, 1982: 403). Rotter, insan davranışlarının nedenlerinin hayvanlardan çok daha karmaşık olduğunu ileri sürmektedir (Burger, 2006: 525). Onun teorisindeki ana düşünce, kişiliğin bireyin

kendisi ve çevresi arasındaki etkileşimi sonucu oluşmasıdır. Yani ona göre kişilik, çevreden bağımsız biçimde yalnızca içsel benlikle açıklanamamaktadır. Rotter teorisini beklenti üzerine kurmuştur. Beklenti, insanların davranışlarının belirli durumlarda bazı ödüller getireceğine dair duydukları inanç seviyesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2016: 422).

Sosyal öğrenme konusunda görüş bildiren bilim adamlarından biri de Lev Vygotsky'dir. Vygotsky'ye göre öğrenme sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2012: 55; Korkmaz, 2011: 247). İnsanlar topluluk içinde kavramlar, semboller, işaretler ve kelimeler vasıtasıyla etkileşim kurarak öğrenmektedir. Vygotsky bu etkileşim ortamını "yakın gelişim alanı" kavramıyla açıklamaktadır (Schunk, 2009: 245). Ona göre çevredeki kişilerle olan etkileşimler gelişimsel süreçleri harekete geçirmekte ve bilişsel büyümeyi hızlandırmaktadır.

Walter Mischel, insanların çevreyle olan etkileşimlerinin, onların bilişsel yapılanmasında etkin şekilde rol aldıklarını vurgulamaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2016: 423). Mischel'e göre belirli bir çevresel girdiye nasıl tepki verileceği kodlamalar, beklentiler, duygular, hedefler ve yetkinlikler gibi birtakım değişkenlere bağlıdır. Mischel'e göre bu değişkenler, diğer insanlarla etkileşim geçmişinden ve fiziksel çevrenin cansız özelliklerinden doğmaktadır. O, bu değişkenleri bireylerin aynı durumlarda sergiledikleri davranış farklılıklarının sebebi olarak görmektedir.

Bilişsel bir yaklaşıma sahip olan Piaget de taklit kavramı üzerinde durmuştur. Ona göre çocuk diğer insanların sergiledikleri davranışları gözlemleyerek çağrışım yapabilmekte ya da davranışları taklit edebilmektedir. Böylece çocuk sembolik düşünme ile doğru düşünmeye başlamakta, bir süre sonra zihinsel şema yeteneği kazanılmaktadır (Ormrod, 2015: 295). Ayrıca çocuk önceleri gördüğü modeli taklit ederken daha sonra model ortamda olmasa da taklidini yapabilmektedir. Bu durumu Piaget "ertelenmiş taklit" kavramıyla açıklamaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2010: 120).

Sonuç olarak model almanın tarihi gelişimine baktığımızda, modelden öğrenme bir eğitim metodu olarak yüzyıllar boyunca önemli bir yere sahip olmasına karşılık, Bandura'nın araştırmaları öncesinde çok az bilimsel ilgiye mazhar olmuştur (Zimmerman ve Schunk, 2003: 21). Teorisyenlerin model alma sürecinden daha çok

taklit kavramına yoğunlaştıkları gözlemlenmektedir. Buna göre araştırmacıların taklit davranışına dört farklı bakış açısıyla (içsel, gelişimsel, koşullu tepki ve araçsal davranış) açıklama getirdiği görülmektedir (Bandura, 1971:7-16; Schunk, 2009: 83). James ve Freud'a göre taklit etme davranışı insanların doğal içgüdüdür. Ancak onlar taklit etme sürecini açıklamamıştır. Piaget gibi gelişim üzerine yoğunlaşan bilim adamları taklit davranışının mevcut şemalarla sınırlı olduğunu, çocukların ancak anladıkları davranışları taklit edebileceğini, bilişsel yapıya uygun olmayan davranışları taklit etmelerinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Davranışçı teorisyenler ise taklidin çağrışımlar yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Buna göre taklit her tepkinin sonraki tepki için bir uyarıcı vazifesi gören döngüsel bir tepkidir. Miller ve Dollard ise taklidin öğrenilmiş araçsal bir davranış olduğunu söylemektedir. Onlara göre birey başka birinin davranışını, taklit tepkisi için ayırt edici bir uyarıcı olarak kullanmaktadır (Ormrod, 2015: 113). Bundan sonraki bölümde çalışmamızla doğrudan ilişkisi olan Bandura'nın modelden öğrenmeye ilişkin açıklamaları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

1.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Albert Bandura gözlemleyerek öğrenmenin taklitten daha gelişmiş bir yapıya sahip olduğunu gösteren ve modelden öğrenme ile ilgili en kapsamlı açıklamaları getiren bir teorisyendir. Bandura'yı diğer teorisyenlerden ayıran en önemli özellik, model almanın mekanizmalarını ve işleyişini detaylı bir şekilde açıklamasıdır. Bu konuda "Sosyal Bilişsel Öğrenme" adında bir kuram geliştirmiştir.

Bandura, Donald ve Miller'in kültürlerin, sosyal alışkanlıkların ve karmaşık yeterliklerin özellikle dolaylı tecrübeyle transfer edilmesi ve model almanın insana bilgi kazandırmada alternatif bir öge olması düşüncelerinden oldukça etkilenmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2003: 5).

1953 yılında Bandura, Robert Sears tarafından bir öğretim görevlisi olarak Standford Üniversitesi Psikoloji bölümüne davet edilmiştir. Burada ilk doktora öğrencisi olan Richard Walters ile saldırganlığın sosyal ve ailesel kökenleri üzerine bir araştırma programı üzerinde çalışmaya başlamıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 6; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011: 208). Bandura saldırganlık kapsamında özellikle televizyon şiddeti üzerine birtakım deneysel çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda saldırgan modelleri izleyen çocukların, modellerin saldırgan davranışlarını taklit

ettiklerini göstermiştir. Bu deneylerde gerçek yaşam modellerinin ve televizyon modellerinin toplam saldırganlık üzerinde bir farklılığa yol açmadığı, ancak deney grubunun kontrol grubuna göre daha saldırgan davranışlarda bulunduğu ortaya çıkmıştır (Bandura, Ross ve Ross, 1963: 7).

Bandura model almanın, öğrenmenin çeşitli formlarında kullanılabilecek güçlü bir süreç olduğu vurguladığı “*Social Learning and Personality Development*” Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi adlı kitabını 1963 yılında yayımlamıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 8). Bandura modelden öğrenme sürecinde öz düzenleme ve öz yeterlik konularındaki çalışmalarını 1977 yılında yayımladığı “*Social Learning Theory*” Sosyal Öğrenme Teorisi adlı kitapta toplamıştır. Sosyal öğrenme kuramının davranışçı bir yaklaşıma sahip olduğu eleştirilerine bir cevap olarak 1986 yılında “*Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*” Düşünce ve Eylemin Toplumsal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram isimli kitabını yayımlamış ve kuramının bilişsel yönlerini vurgulamıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 35; Senemoğlu, 2012: 216).

Bandura’ya göre bir davranış sadece bireyin kendi tecrübesiyle oluşmamakta, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek (dolaylı olarak) da pek çok şeyi öğrenebilmektedir (Bandura, 1986: 47). Bandura daha iddialı bir ifadeyle, gözlemleyerek öğrenmeye yönelik kapasite tamamen geliştikten sonra kimsenin bireyi, gördüğünü öğrenmekten alıkoyamayacağını ifade etmektedir (Bandura, 1977: 38). Miller ve Dollard’ın görüşünün tersine Bandura’ya göre gözlemleyerek öğrenme sürecinde bireye ne açık tepki verme, ne de pekiştirme gerekmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 314).

Bandura’nın öncesinde modelden öğrenme Freud’un özdeşleşme kuramı ile açıklanmıştır. Bu süreçte Psikoanalistler modelden öğrenme konusunda bilinçdışı güçlere ve erken çocukluk yaşantılarının etkisine yoğun vurgu yapmıştır. Ancak sosyal bilişsel kuramcılar bilinçli tefekkür üzerine daha fazla vurgu yapmakta ve kritik gelişimsel süreçlerin sadece erken çocuklukta olmadığını, hayat boyu devam ettiğini savunmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016: 429).

Sosyal öğrenme kuramı öğrenme yaşantılarına yönelik orta yollu bir kuramdır. Bu kurama göre öğrenme hem davranışçı hem de bilişsel olgularla açıklanmaktadır (Korkmaz, 2011: 249). Öğrenmeye tek bir yönden bakmaları sebebiyle davranışçı ve

bilişsel kuram çeşitli açılardan sınırlılıklara sahiptir. İnsanlar ne sadece içgüdüler, ne de çevresel uyarıcılar tarafından yönlendirilmektedir (Bandura, 2001a: 266). Öğrenme, psikolojik alanda gerçekleşen işlemler ile kişisel ve çevresel belirleyiciler arasındaki sürekli etkileşimle gerçekleşmektedir.

Davranışçı kuram, öğrenmeyi koşullanma ve uyarıcı-tepki süreçleri ile açıklamaktadır. Ancak davranış organizmaya etki eden uyarana verilen otomatik bir tepki değil, insanın kendisine gelen bilgileri entegre edip oluşturduğu düşüncelerin bileşkesidir. Davranışçılık doğal ortamda meydana gelen öğrenmeleri temsil etmemektedir. Ayrıca davranışçılık, ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklayamamakta, sadece pekiştirme üzerine odaklanmaktadır (Senemoğlu, 2012: 216). Bandura'ya göre davranışçılığın öğrenmeyi açıklamada kullandığı argümanlar sosyal realite ile uyumsuzdur. Çünkü davranışların büyük bir kısmı sosyal modeller vasıtasıyla öğrenilmektedir. Bandura'ya göre dilin, geleneklerin, ailesel göreneklerin ve pratiklerin, mesleki yetkinliklerin ve eğitimsel, dini ve politik pratiklerin ödül ve ceza ile biçimlendirilmesi imkansızdır (Bandura, 2005: 10).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramın çatısı altında gelişmiştir. Ancak davranışçılık ile arasında üç temel farklılık bulunmaktadır: i) Davranış hemen öğrenilebilir fakat hemen gösterilmeyebilir. ii) Öğrenme her zaman pekiştirece bağlı değildir. iii) İnsan uyarıcıya tepki veren pasif bir organizma değildir (Korkmaz, 2011:249). Bu durumda sosyal öğrenme kuramını davranışçı bir kuram olarak nitelemek oldukça yanlış bir tutumdur.

Davranışçılığın ihmal ettiği içsel süreçleri araştıran bilişsel kuramcılar, biliş ve düşünceyi ön plana çıkarmıştır. Bilişsel kurama göre insanlar bilginin işleyicileridir. Biliş bir dizi zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Öğrenme, zihinsel temsillerin bir kazanımıdır. (Schunk, 2009: 130). Ancak bilişsel kuram düşünceye verdiği önem sebebiyle düşünceyi davranıştan ayırmıştır. Bilişsel kuram, performans için düşünceyi yönetme mekanizmasının yeterli olduğunu iddia etmektedir.

Sosyal öğrenme kuramında davranış içsel süreçlerden ve bilişten ayrılmamaktadır (Bandura, 1974: 865). Bilgi kazanma ile yetkinlik kazanma, bilişsel problem çözme gibi durumlarda yeterli olabilmektedir. Buna karşın sadece bilgi ile davranışın karmaşık stillerinde yetkinlik geliştirilememektedir. Örneğin nasıl kayak yapacağını sadece birtakım kuralların öğretilmesiyle yetinerek bir insan dağın

zirvesine çıkarıldığında, büyük olasılıkla bu durum bir kaza ya da şiddetli bir ağrı ile sonuçlanacaktır (Bandura: 2005: 12). Kısaca sadece biliş ile kazanılan davranışlar oldukça azdır. Modelden öğrenme davranış ve biliş arasındaki dengeyi sağlayabilmektedir.

Bilişsel kuramın temsilcisi Piaget kognitif gelişimde sosyal faktörlerin etkisini pek dikkate almamıştır. Bu kuramda çocuğun hazırbulunuşluğuna ve olgunlaşmasına bağlı faktörler ile çocuğun kendini keşfetme tecrübeleri kognitif gelişimi oluşturmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre gelişim içsel bir büyüme süreci ve kendiliğinden keşfetme değildir. Çünkü çocuğun zihin yapısı, birlikte olduğu sosyal modeller ve sosyal deneyimleri tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1977: 183). Gelişim yaşam boyu devam etmekte, ancak tek parçalı bir süreç tarafından yürütülmemektedir (Bandura, 1989: 2). Bilişsel kurama göre çocukların ahlaki gelişimi davranışların sonuçlarına bağlıdır. Ancak sosyal öğrenme kuramına göre çocukların ahlaki gelişimi büyük ölçüde sosyal öğrenme tecrübelerinden etkilenmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2003: 9). Sosyal deneyimlerdeki çeşitlilik çocuklar arasında bireysel farklılıkların oluşmasında etkili bir faktördür.

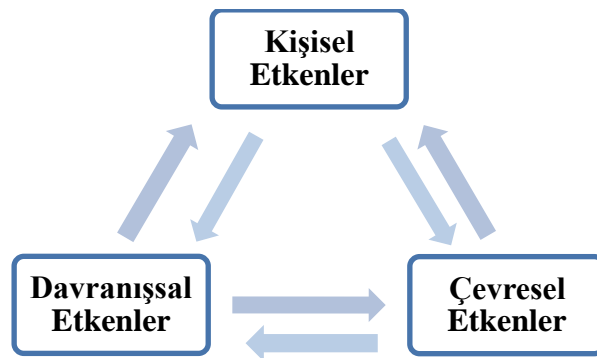
Davranışçı ve bilişsel kuramın bir orta yolu olarak sosyal öğrenme teorisi başkalarının davranışları ve bu davranışların sonuçlarının gözlenmesi temeli üzerine kurulmuştur (Ormrod, 2015: 112). Bu teoriye göre öğrenme, büyük oranda davranış kalıplarının ve çevresel olaylarla ilgili bilginin davranış için rehber sembolik sunumlara dönüştüğü bilgi işleme durumudur (Bandura, 1986: 51). Çünkü insanlar kendi deneyimleri kadar gözlemedikleri diğer insanların davranışlarından öğrenmektedir. Bu sebeple insan davranışı hem doğrudan sonuçların hem de gözlemlenebilen sonuçların ilişkisel etkisiyle daha iyi açıklanabilmektedir (Bandura: 1974: 860).

Ülkemizde eğitim programlarında benimsenen yapılandırmacı kuramın temel ilkeleri ile Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki öğeler arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Yapılandırmacılık ve sosyal öğrenme kuramında bireyin zihinsel kapasitesi ve düzenleme becerisi önemlidir. İki kuramda da bilginin örgütlenme süreçleri arasında benzerlikler görülmektedir. Her iki kuram da bilgiyi oluşturmada veya bilgiye ulaşmada bazı sembollerin kullanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca sosyal öğrenme ile işbirlikli öğrenme yöntemi aynı hedefe yöneliktir. Son

olarak hem yapılandırmacılık hem de sosyal öğrenme kuramında öğrenme, bireyin aktif olmasına dayalı bir süreçtir (Çetin, 2007: 40-44).

Bu benzerliklerin yanında sosyal öğrenme ile yapılandırmacılık arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre her birey kendi gerçekliğini yaratır. Ancak, öğrenmede sosyal etkileşimin rolü de yadsınamaz. Weatley öğrenmede sosyal etkileşimin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öğrenme, sosyal etkileşim sayesinde ortak anlamlara ulaşarak sosyal anlam ve modellerin öznel olarak yeniden yapılandırılması ile belirlenmektedir (Weatley, 1991:11-13; Akt. Koç, 2003: 11). Kısaca sosyal öğrenmede sosyal etkileşim daha önemli iken, yapılandırmacı kuramda bireysel düşünce ön plandadır.

Sosyal bilişsel teorinin, öğrenme kuramlarına getirmiş olduğu en önemli yeniliklerden birisi davranışın hem çevreyi hem de kişisel değişkenleri etkilediğini iddia etmesidir. Gerek davranışçı gerekse bilişsel kuramda insan davranışı tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi etrafında açıklanmaktadır (Bandura, 2001a: 265). Sosyal bilişsel teori, davranışın sadece tek bir etmen ya da basit bir bileşim tarafından belirlenmediğini iddia etmektedir (Burger, 2006: 531). Bandura'ya göre öğrenme sürecinde bilişsel, duygusal ve biyolojik durumların bir formu olarak bireysel faktörler, davranışsal örüntüler ve çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir (Bandura, 2001a: 266). İnsan davranışının, kişiliğin ve sosyal ekolojinin tam olarak anlaşılması için bu üç bileşenin incelenmesi gerekmektedir.



Şekil 1: Karşılıklı Belirleyicilik

Şekil 1’de görüldüğü üzere Bandura, öğrenme sürecinde davranış, birey ve çevre arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu iddia etmektedir. Dış dünyadaki genel koşullar ve dolaysız uyaranlar (pekiştireç ve ceza) çevreyi oluşturmaktadır. Çevresel

etkenler potansiyel ve aktüel olmak üzere iki ayrı çevresel etkeni ifade etmektedir. Potansiyel çevre uygun aksiyonlarla aktüel hale getirilinceye kadar işlevsel değildir. Örneğin öğretmenler, öğrenci sınıfa gelmedikçe etkili olamaz. Potansiyel çevre her insan için aynı olsa da, aktüel çevre davranışa bağlıdır (Bandura, 1986: 28). Bireyin fiziksel, bilişsel ve sosyo-kültürel rol ve unvanlar kişisel etkenler olarak ele alınmaktadır. Davranış ise bireyin gözlenebilir eylem ve tepkileridir (Ormrod, 2015: 118). Bu üç değişken dizinin her birinin diğerini etkilemesine “*karşılıklı belirleyicilik*” denilmektedir (Bandura, 1989: 2).

Karşılıklı belirleyiciler arasındaki etki hep aynı yönde değildir. Farklı aktivitelerde, farklı kişiliklerde ve farklı durumlarda bir etken diğerinden baskın olabilmektedir (Bandura, 1986: 24). Aynı zamanda karşılıklı etkilerin tümü aynı anda gerçekleşmemektedir (Bandura, 1989: 2). Ancak üç etken arasında karşılıklı ve sürekli bir döngü bulunmaktadır. İnsan davranışının anlaşılabilmesi için öğrenme sürecindeki bu üç etken bir bütün olarak görülmelidir (Bandura, 2001a, 265).

Sosyal öğrenme bireyin, modelin etkinliklerini taklit ettiği basit bir mekanizma değildir. Kuramda birey pasif ve edilgen bir yapıda değil, etkileşimci bir konumdadır. Modelden öğrenmede dikkat ve hatırdaki tutma (hafıza) gibi yoğun bilişsel çaba söz konusudur (Ormrod, 2015: 113). Gözlemci sadece gözlem yaptığı davranışı öğrenmemekte; modelin davranışının ardında yatan kuralları keşfetmekte ve bu kurallardan hareketle yeni davranışlar üretmektedir. (Schunk, 2009: 93). İnsanlar çevrenin kısmen birer çıktısı olarak yaşamlarını sürdürürken, kendi çevresel durumlarını seçerek, yaratarak ve yeniden düzenleyerek bir yandan da çevrenin birer üreticisi olmaktadır (Bandura, 2000: 75; 2001b: 1). İnsanın çevrenin üreticisi olmasını basit bir örnekle gösterirsek, agresif yapıdaki insanlar nereye giderlerse gitsinler düşman bir ortam üretmekte, oysa daha samimi davranan insanlar sıcak bir sosyal ortam oluşturmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında modelden gözlenen davranışın gözlemci tarafından gözlemlenmesi tek başına öğrenmeyi ifade etmemektedir. Davranışın doğurduğu sonuçlar, bireyin güdülenme düzeyi, doğrudan ve dolaylı yaşantılar yoluyla edinilen izlenimler, bireyin benlik algısını belirleyen duygusal yaşantılarla edinilen izlenimler, modelin sosyal statüsü ve saygınlık düzeyi, ön yaşantılarla edinilen bilişsel yapı ve şemalar, bireyin içinde bulunduğu psikolojik duygu durumları gibi faktörler davranışın model alınmasında etkili olan önemli faktörlerdir (Aydın, 2011: 220).

Sosyal öğrenme kuramında gözlenen her olgu, davranışa dönüşmese bile öğrenme meydana gelmektedir. Bu sebeple davranışı kazanmayla, davranışı uygulamaya dönüştürme arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. Model alınan davranış kazanılmış, ancak davranışa dönüşmemiş veya pekiştirilmemiş olabilmektedir (Ormrod, 2015: 112).

Davranışçı kuramda birey çevrenin pasif bir alıcısı gibi görülmektedir. Çevreden gözlemlenen davranışlar bireyin salt taklit etmesiyle öğrenilmektedir. Ancak sosyal bilişsel kuramda öğrenme süreci belirli bir düzen içerisinde gerçekleşmektedir. Gözlem ve model alma sürecinde birey etkin bir konumdadır. Bu sebeple kuramda insan doğası birtakım bilişsel kapasitelerle açıklanmaktadır (Bandura, 1986: 18). Modelden öğrenme ile doğrudan ilgili olan bu bilişsel temeller bir sonraki başlıkta ele alınmaktadır.

1.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında Modelden Öğrenmenin Bilişsel Temelleri

Sosyal öğrenme kuramına göre aynı modeli izleyen bireyler birbirlerinden farklı davranışları model almaktadır. Bu durum modelden öğrenmenin taklit ve özdeşleşmeden farklı bir yapısının olduğunu göstermektedir. Sosyal öğrenme kuramında bu farkı meydana getiren faktör, öğrenmede veya model alma sürecinde her bireyin farklı bilişsel kapasitelere sahip olmasındandır. Gözlemlenen her davranış, bireyin bilişsel kapasitesinde yorumlanmakta ve ona göre model alınmaktadır. Öğrenme üzerinde büyük bir etkisi olan bu kapasiteler (sembolleştirme, öngörü, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz yargılama kapasiteleri ve öz yeterlik) alt başlıklar halinde bu başlık altında ele alınmaktadır.

1.2.1.1. Sembolleştirme Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı öğrenme sürecinde çevresel etkenler kadar, bilişsel etkenlere de önem vermektedir. Dış etmenler, bilişsel süreçler yoluyla insan davranışını etkilemektedir. Bilişsel faktörler hangi çevresel olayların gözleneceğini, onlara ne anlam yükleneceğini, muhtemel kalıcı etkilerin varlığını, ne tür duygusal etki ve motivasyonel güce sahip olunacağını, gelecekte kullanılmak üzere öğrenilen bilgilerin nasıl işlevsel hale getirileceğini belirlemektedir (Bandura, 1989: 9).

İnsanlar çevrelerini kavrama, yaratma ve çevresel olayları düzenleme sürecinde üstün bir sembolleştirme kapasitesine sahiptir (Bandura, 2001a: 267). İnsanlar

yaşadıkları deneyimleri sözel, görsel ve diğer semboller vasıtasıyla bilişsel temsilcilere dönüştürmektedir. Bu semboller düşüncenin birer vasıtası olarak çalışmaktadır. Birey bilişsel kapasitesine uygun olarak sanki bir kayıt cihazı gibi her şeyi hafızasına kaydetmekte, kaydettiklerini hatırlamak için ise sembollerle kodlama yapmaktadır (Korkmaz, 2011: 256). Birey ürettiği veya dönüştürdüğü geçici tecrübeleri eylem ve yargıları için rehberlik edecek bilişsel modellere dönüştürmektedir. Semboller vasıtasıyla tecrübeler anlam, form ve devamlılık verilmektedir (Bandura, 1986: 18).

Sembolleştirme kapasitesiyle birey çevresindeki olaylardan anlam çıkarabilmekte, hareketlerine rehber olabilmekte, problemlerini bilişsel olarak çözebilmekte, olaylar üzerindeki öngörülerini destekleyebilmekte, yargılayıcı düşünmeyle yeni bilgilere sahip olabilmekte, ayrıca zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde insanlarla etkileşim kurabilmektedir (Pajares, 2002).

Birey çevre ile etkileşime girdiğinde birçok nesneyi ve onlarla ilgili özellikleri öğrenmektedir. Bu mekanizma bireyin olayları sembolleştirme ile algılaması ve bilişsel olarak betimlemesi vasıtasıyla işlemektedir. Birey dolaylı ve kişisel tecrübelerden elde edilen bilginin sembolleştirilmesiyle nedensel ilişkileri anlamakta ve bilgilerini genişletmektedir (Bandura; 1989: 9).

Her bir bireyin sembolleştirme kapasitesi farklı özelliklere sahiptir. Bu sebeple aynı olayları gözlemleyen kişilerin bu olaylardan öğrendikleri de birbirinden farklı olmaktadır. Bandura, sembolleştirme kapasitesi yüksek olan bireylerin, sosyal öğrenme konusunda daha başarılı olduğunu söylemektedir (Bandura, 1986: 99).

Sembolleştirmenin dikkate değer esnekliği insanların duyusal tecrübelerini aşan orijinal ve hayali fikirlerin üretilmesini sağlamaktadır (Bandura; 1989: 9). Sembolleştirme kapasitesi vasıtasıyla henüz meydana gelmemiş olaylar zihinde temsil edilebilmektedir. Gelecekteki muhtemel davranışlar zihinde sembolik olarak canlandırılmakta, bu davranışlara yönelik beklenti oluşmakta ve bu davranış test edilmektedir. Geçmiş veya geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir.

İnsanlar düşüncelerini dil ile ifade etmektedir. Bu sebeple bireyin gözlemlediği olayların sembolleştirilmesinde dil önemli bir faktördür. Sembolleştirme kapasitesi açısından dilin geliştiği süreç oldukça önemlidir. Dil bireyin olayları nasıl

algılayacağını, organize edeceğini ve olayları nasıl değerlendireceğini belirleyebilmektedir. Bu nedenle dil bir iletişim aracı olduğu kadar, düşünce şeklini de biçimlendiren bir araçtır (Bandura; 1989: 13).

Sembolleştirme kapasitesi insan yeteneklerini geniş bir şekilde geliştirmesine karşın, yanlış kullanımında kişisel stresin ana kaynağı olabilmektedir. Çoğu insanda görülen işlev bozukluğu ve ıstırap, düşünsel problemlerden kaynaklanmaktadır (Bandura; 1989: 10). Çünkü bireyler düşüncelerinde sıklıkla acı verici bir geçmişin ve kendi kendilerine kurdukları geleceğin huzursuzluğun etkisindedir.

1.2.1.2. Öngörü Kapasitesi

İnsanlar şimdiki çevrelerine basit bir şekilde tepki göstermedikleri gibi geçmişin etkileriyle de yönlendirilmemektedir. Çoğu insan davranışı amaçlı bir şekilde öngörü kapasitesi tarafından düzenlenmektedir (Bandura, 1989: 39; 2001a: 268). İnsanlar hayatlarına yönelik plan yaparak, önceliklerini yeniden düzenleyerek ve hayatlarını bunlara göre şekillendirerek sürdürmektedir (Bandura, 2001b: 7; 1999a: 35). İnsan karşılaşacağı olumlu ve olumsuz olayları önceden tahmin ederek, gerçekleşecek olayın sonuçlarını önceden hesaplama imkanı elde etmektedir.

Şu an bilişsel olarak sunulan öngörülebilir olaylar, geleceği anlamada şimdiki davranışın düzenleyici ve motivasyon kaynağı olarak çalışabilmektedir (Bandura, 2001a: 268). Öngörü kapasitesi, bireyin yaşamına yön vermekte, tutarlılık sağlamakta ve yaşamında bir anlam olduğu hissiyatına sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1999a: 35). İnsanlar gelecek ile ilgili bakış açılarını farklı yollarla ortaya koymaktadır (Bandura, 1989: 39). Onlar kendilerine amaçlar oluşturmakta, karşılaşacakları olaylarda mantıklı sonuçlar elde etmeyi beklemekte, istenilen amacı elde etmek veya istenmeyen sonuçlardan kaçınmak için olayların gidişatını planlamaktadır (Bandura, 2001a: 268; 2001b: 7). Bu durum, bireyin daha sağlıklı davranışlar ortaya koymasına olanak sağlamaktadır.

İnsan davranışlarına, başka bireylerin sergiledikleri davranışların sonuçlarının gözlemlenmesi de etki etmektedir (Bandura, 1989: 40). Bu durum insanların başkalarının başarılarından ve hatalarından ders almasını sağlamaktadır. Bu süreçte gözlemlenen dışsal sonuçlar davranışı biçimlendiren tek faktör değildir. Öngörü kapasitesi gözlemlendiği dışsal sonuçlarla sergilenen davranış seviyesinde bireyin bir davranış sergileyebileceğine ilişkin inancı etkilemektedir (Bandura, 2001b: 7)

Sosyal bilişsel kuram içerisinde öngörü kapasitesi, öz düzenlemeyle birlikte çalışmaktadır. Bireyler öz düzenleme standartları ve öngörü kapasiteleri doğrultusunda kendilerini güdüleyebilmekte ve içinde bulunulan zaman dilimindeki davranışlarını düzenleyebilmektedir (Bandura, 2001: 268).

1.2.1.3. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

İnsan yaşamındaki öğrenmelerin bir bölümünü bireyin doğrudan sürecin içinde yer alarak, yaparak yaşayarak öğrenmeleri oluşturmaktadır. Bu olgu sebebiyle geleneksel psikoloji teorileri öğrenmenin yalnızca performans yanıtları ve bu yanıtların sonuçlarını tecrübe etmeyle oluştuğunu iddia etmektedir. Bu iddiaya karşılık Bandura, öğrenmenin aslında başka insanların davranışları ve bunların sonuçlarının gözlemlenmesine dayalı dolaylı bir temelde gerçekleştiğini savunmaktadır (Bandura, 2004: 33). Bandura'ya göre her insanın gelişmiş bir dolaylı öğrenme kapasitesi bulunmaktadır.

Sosyal bir varlık olarak insan, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların ödüllendirildiği, reddedildiği veya cezalandırıldığı durumları gözleyebileceği bir ortamda yaşamaktadır (Bandura 1986: 283). Bu ortamda birey kendi tecrübe edebileceğinden daha çok davranışı gözlemlemeye dayalı olarak öğrenebilmektedir. Dolaylı öğrenme kapasitesi, kişinin zorlu deneyimlerle elde edebileceği ve kendisine ait olmayan kimi bilgileri modelden öğrenerek kendi deneyimleri arasına eklemeye kullandığı bir araç görevini üstlenmektedir.

Dolaylı öğrenme kapasitesiyle davranış kazanma sürecinin kısaltması insan gelişimi açısından hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü doğrudan öğrenme sürecinde yaşanan hatalar pahalıya mal olabilmekte, hatta ölümcül sonuçlara yol açabilmektedir. Her şey doğrudan tecrübe ile öğrenilseydi çocuklar yüzme öğrenemez, yetişkinler otomobil kullanamaz, tıp öğrencileri hastalıkları tedavi edemezdi (Bandura, 1986: 20). Doğrudan öğrenme sürecinin zaman, kaynak ve hareketlilik gibi büyük birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır (Bandura, 1989: 21; 2001a: 270). Ancak dolaylı öğrenme kapasitesiyle insanlar zaman ve mekan gibi birçok sınırdan uzak bir şekilde öğrenebilmektedir. Örneğin video ve internet aracılığı ile bir davranış dünyanın her bir yanındaki bireylere ulaşabilmekte, gece gündüz fark etmeksizin istenildiği zaman ulaşılmakta ve istenildiği kadar tekrar edilebilmektedir.

Dolaylı öğrenmenin kaynakları canlı, elektronik veya basılı modellerden sembolik ya da insan dışı (video, çizgi film karakterleri) modelleri gözleme veya dinlemedir (Schunk, 2009: 81). Birey dolaylı öğrenme kapasiteleri yardımıyla, başkaları tarafından daha önceden sergilenmiş ve yazılmış olan geniş bilgi kaynaklarını kullanabilmektedir. Böylece birey kendi yetenek ve bilgilerini daha fazla genişletme imkanı elde etmiş olmaktadır.

Günümüz dünyasındaki teknolojik değişimler ve kültürel etkileşim, dolaylı öğrenme kapasitesinin gücünün hangi boyutlara ulaştığının adeta bir göstergesidir. Kitle iletişim araçları bireylerin dolaylı öğrenme kapasitesini kullanarak, onları derin bir şekilde etkilemektedir. Birçok düşünce şekli, değerler, tutumlar, hayat ve davranış stilleri medyadaki modellerle oluşmaktadır (Bandura, 2004: 34; 2001: 271).

Gözlenen davranış kadar o davranışın sonuçları da bireyin öğrenmesinde etkili olabilmektedir. Gözlemlenen sonuçlar gözlemcinin gelecek davranışları için referans kaynağıdır. Gözlemcinin düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirebilen başkaları tarafından üretilen eylemlerin sonuçları görme konusunda birkaç mekanizma bulunmaktadır (Bandura, 1986: 296). Yani öğrenmeyi etkileyen dolaylı yaşantılar dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza olarak ikiye ayrılmaktadır.

Dolaylı pekiştirme, başkalarının başarılı olduğu performansın gözlemlenmesi, gözlemcinin aynı şekilde davranma eğilimini artırmasıdır (Bandura, 1986: 284). Tek bir mekanizma dolaylı pekiştirmeye maruz kalmayla elde edilen çoğu psikolojik değişimi açıklamada yeterli değildir (Bandura, 1986: 297). Bu sebeple dolaylı pekiştirme davranış üzerinde beş farklı şekilde (*bilgi verici, güdüleyici, duygusal-koşullandırıcı, uyarıcı güçlendirici ve model statüsünde değişim*) etki gösterebilmektedir (Bandura, 1971a: 240-248).

Dolaylı ceza, modelin davranışlarının cezalandırıldığını gören gözlemcinin benzer davranışlarda bulunmamasına denilmektedir (Bandura, 1971b: 24). Bandura'nın daha önce bahsi geçen saldırganlık deneyinde, saldırgan davranışı cezalandırılan modelleri izleyen çocukların, saldırgan davranışı taklit etmediği görülmüştür. Bu durum dolaylı cezanın, doğrudan ceza kadar davranış üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1971a: 231).

1.2.1.4. Öz Düzenleme Kapasitesi

Birey sadece bilen, davranımda bulunan ve başkalarının yönlendirmeleriyle hareket eden pasif bir varlık değildir (Bandura, 1986: 20; 2001a: 267). Sosyal öğrenme kuramında, birey pro-aktif bir yapıdadır. Kuramda birey, kendisini başkalarıyla karşılaştırmaktan ziyade, kendi yetenek ve standartlarına göre kendini yargılamaktadır (Bandura, 1977: 132). Beslenme, çalışma şekilleri, toplumda yaşayış biçimleri, dinlenme ve eğlenme biçimleri gibi tüm kişisel işlerde insanlar kendi yaşantılarını başkalarına göre değil, kendilerine göre düzenlemektedir (Korkmaz, 2011: 257).

Öz düzenleme, hedeflerinin gerçekleşmesi için bireyin planladığı ve döngüsel olarak uyarladığı zihninde tasarlamış olduğu düşünce, duygu ve eylemleri ifade etmektedir (Zimmerman, 2000: 14). Motivasyon, etki ve eylemin öz düzenlemesi kısmen iç standartlar ve kişinin kendi davranışına yönelik değerlendirici tepkiler yoluyla çalışmaktadır (Bandura: 2001a: 267). Öz düzenleme öğrenen kişinin kendi öğrenme amaçlarını belirlemesi, bilişlerini, motivasyonunu ve davranışlarını kontrol etmesi, düzenlemesi ve izlemeye yönelik girişimde bulunması sebebiyle birey açısından aktif ve yapıcı bir süreçtir. Öz düzenleme sürecinde bireyin değer verdiği standartları yerine getirmekten kazandığı tatmin ve standartlara uymayan performanslardaki hoşnutsuzluk, bir sonraki eylem için teşvik edici bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Bandura: 2001a: 267). Motivasyon standartların kendisinden değil, bireyin kendini değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır.

Sosyal bilişsel teoriye göre öz düzenleme süreci; standart ve amaçları belirleme, kendini gözlemleme, kendini değerlendirme ve öz yansıtma gibi çeşitli süreçleri gerektirmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2004: 339). Birey öncelikle değer verdiği ve davranışlarının pek çoğunu yönlendiren belirli amaçları tanımlamaktadır. Daha sonra birey eylem sırasında kendini gözlemlenmekte ve belirlenen standartlar temelinde kendi davranışlarını yargılamaktadır. Birey öz düzenleme sürecinde amacına ulaştıkça kendi kendini pekiştirmekte, hedeflere uyuşmayan bir şey yaptığında ise kendini cezalandırmaktadır. Nihayetinde gerçekten öz düzenleme yapanlar amaçlarını, geçmiş başarı ve başarısızlıklarını ve yetenekleri hakkındaki inançlarını düşünmekte, ciddi şekilde teste etmekte ve garanti görünen amaçlara, davranışlara ve inançlara uymaktadır (Ormrod, 2015: 132). Bu alt düzeyler bağlamında öz düzenleme döngüsel bir süreçtir. Çünkü bu faktörler öğrenme sırasında genellikle değişmekte ve izlenmesi

gerekmektedir. Bu tür bir izleme, stratejilerde, bilişlerde, duygularda ve davranışlarda bireyi değişime yönlendirmektedir (Schunk, 2009: 122).

Öz düzenleme farklı kaynaklardan farklı şekillerde öğrenilebilmektedir. Öz düzenlemeyi oluşturan davranış standartları hem öğretimle hem de model almayla kazanılabilmektedir (Bandura, 1977: 133). İnsanlar kendi davranışlarını değerlendirmeyi, diğer insanların verdikleri tepkilere göre öğrenmektedir (Bandura, 1977: 133; Schunk, 2009: 119).

Bandura'ya göre insanlar ahlaki standartları öz düzenlemenin bir temeli ve rehberi olarak benimsemektedir (Bandura: 1999b: 2). Ahlaki standartlar öz düzenleme mekanizmasında etkin rol oynamaktadır. İnsanlara zarar vermemek ve onlara yardımcı olmak ahlakın iki temel boyutudur (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011: 196). Değerlendirici standartlar bizim "ahlaklı" ya da "ahlaksız" olarak adlandırdığımız davranışlar için merkezi bir yere sahiptir (Cervone ve Pervin, 2016: 442).

Öz değerlendirme sürecinin etkinleştirilmesi için hem kişisel standartlara sahip olunmalı, hem de başkasının performansının seviyesi bilinmelidir. Ne standartlar olmadan performans bilgisiyle, ne de performans bilgisi olmadan standartlarla öz değerlendirme için bir temel oluşturulabilmektedir (Bandura, 1985: 37).

Bireyler kendilerini gözleme yolunda, davranışlara kılavuzluk eden kişisel standartlar ve davranışların sosyal standartlarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Kendine özgü kimlik hissi olan ve güçlü bir şekilde kişisel standartlarını yerine getiren bireyler yüksek düzeyde öz yönlendirme sergilemektedir. Kişilik standartlarına çok fazla bağlı olmayan bireyler, davranışlarını durumun gerektirdiği her şeye uyacak şekilde uyarlayarak, pragmatik bir yönlendirme benimsemektedir (Bandura, 1991a: 253).

Öz düzenlemenin başarısı, kişinin kendini gözleme sürecinin tutarlılığına, sürekliliğine ve zamansal yakınlığına bağlıdır (Bandura, 1991a: 250). Öz düzenleme sonucunda kendini ödüllendirme ve kendini eleştirme, davranışı değiştirmede diğerlerinin verdiği ödül ve ceza gibi etkili olabilmektedir (Bandura, 1986: 354). Psikologlar öz düzenlemeyi artırmak için öz denetim veya öz yönetim olarak adlandırılan çeşitli teknikler önermektedir. Bu teknikler kendi kendini eğitime, kendini izleme, öz pekiştirme ve kendisine yüklenen uyarı denetimini içermektedir (Ormrod, 2015: 132).

Öz düzenleme süreci, performansların mekanik bir kontrolü değildir (Bandura, 1985: 36; 1991: 253). Bireyin kendi hakkında oluşmuş fikri, öz inancı, davranışlarının hangi yönlerine dikkat edeceğini, nasıl anlamlandıracağını ve zihinde temsili olarak var olan bilgiyi nasıl performansa dönüştüreceğini etkilemektedir. Hatta bireyin ruhsal durumu, davranış performansını etkilemektedir (Bandura, 1986: 337; 1991: 249;).

Öz düzenleme kapasitesi eğitim ve psikolojinin birçok alanında kullanılmıştır. Özellikle akademik öğrenme ve performans üzerine çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme kapasitesine sahip öğrencilerin, kendileri için zorlu hedefler belirleyerek, bu yolda hedeflerine ulaşmak için uygun stratejiler kullandıkları ve bu stratejilerin öğrenme süreçlerini ve kazanımları yönlendirdiği görülmüştür (Zimmerman, Bandura ve Pons, 1992: 664).

Bireyin performans standartları çok yüksekse, bu kişisel bir stres kaynağı olabilmektedir. En uç noktadaki haliyle öz değerlendirmedeki katı standartlar, depresif tepkilerin, kronik cesaretsizliğin, değersizlik duygularının ve amaç yoksunluğunun artmasına neden olabilmektedir (Bandura, 1977: 141). Depresif yetişkinler benzer başarılar için bile, depresif olmayan bireylere göre daha düşük performans sergilemektedirler.

1.2.1.5. Öz Yargılama Kapasitesi

Bireyler düşünme ve davranımda bulunmanın yanı sıra kendi davranışlarını kendileri denetlemektedir (Bandura, 2001a: 269). İnsanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, onun öğrenme sürecinde önemli bir durumdur (Korkmaz, 2011: 257). Öz yargılama, bireyin hareketlerinin gidişatını düzenleyen standartları içeren mekanizmadır (Bandura, 1991a: 256). Sembolleştirilen, öngörülen, dolaylı olarak öğrenilen ve düzenlenen davranışların doğrulanması öz yargılama kapasitesiyle gerçekleştirilmektedir.

İnsanlar çeşitli tecrübeleri ve halihazırda bildiklerini yargılayarak, kendileri ve çevrelerindeki dünya hakkında daha genel bir bilgi elde edebilmektedir (Bandura, 1985: 40). Öz yargılayıcı araçlarla düşüncenin doğrulanmasında insanlar fikir üretmekte, onlarla hareket etmekte ve onlarla gelecek olayları öngörmektedir. Daha sonra insanlar elde ettikleri yargıların sonuçlarından düşüncelerinin yeterliliğini değerlendirmekte ve buna göre onları değiştirmektedir (Bandura, 1989: 58; 2001a: 269).

Birey sahip olduğu düşünceleri sırasıyla doğrudan, dolaylı, sosyal ve mantıklı doğrulama şeklinde dört farklı şekilde yargılamaktadır (Bandura, 1989: 58). *Doğrudan doğrulama*, bireyin düşünceleri ile kendi davranışının sonuçları arasındaki uyumun sınanmasıdır (Bandura, 2001a: 269). Eğer davranış istenilen sonucu vermişse pekiştirici niteliğe sahip görülmekte, aksi bir sonuç ortaya çıkarmışsa reddedilmektedir. *Dolaylı doğrulama*, çevredeki diğer bireylerin çevreyle ilişkileri ve bu ilişkilerden türeyen etkilerin gözlemlenerek, bireyin sahip olduğu düşünce yapılarının kontrol edilmesidir. Dolaylı doğrulama, doğrudan doğrulamaları destekleyici, aynı zamanda kapsamını da genişletici niteliğe sahiptir. *Sosyal doğrulama*, diğer bireylerin kendi düşünceleri hakkında verdiği yargılar ile kendi öz düşüncelerini karşılaştırmasıyla kendi düşüncesinin doğrulamasıdır. Bir davranışın, deneyimler yoluyla doğrulanmasının mümkün olmadığı durumlarda devreye girmektedir. *Mantıksal doğrulama* yönteminde, birey sahip olduğu bilgileri ve mantığı kullanarak, bir olayın sonuçlarının doğruluğunu sınamaktadır (Bandura, 2001a: 269).

Birey bu doğrulama süreçlerinde olayların sonuçlarının kendisinde var olan düşünce yapısıyla tutarlılığını sorgulamakta ve bilişsel dünyasında bir uzlaşma noktasına ulaşmak istemektedir. Öz yargılama sonucunda elde edilen yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli ve yetenekli olacağını belirlemektedir (Senemoğlu: 2012: 223). Bandura'nın "öz yeterlik" adını verdiği bu yargılar bir sonraki başlıkta ele alınmaktadır.

1.2.1.6. Öz Yeterlik

İnsanlar günlük hayatlarında hangi eylemleri yapacakları ve üstlendikleri faaliyetlere ne kadar devam etmeleri konusunda sürekli olarak kararlar almaktadır. Bu karar verme mekanizması sosyal öğrenme kuramında merkezi bir rol oynamakta ve "öz yeterlik" kavramı ile açıklanmaktadır (Bandura, 1989: 59). Öz yeterlik, bireyin belirlenmiş bir performansı gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına dair kişide bulunan inanç şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, kişinin belirli hünnerleri sergilemesi için gerekli eylem dizisini örgütleme ve gerçekleştirme yetilerine olan inancıdır (Miller, 2008: 261).

Öz yeterlik, bireyin bilişsel ve duygusal yapılarına ev sahipliği yaparken; sembolleştirme, başkalarından öğrenme, alternatif stratejiler geliştirme, kendi

davranışlarını düzenleme ve öz yargılamanın kazanımı gibi daha önce yukarıda zikredilen bilişsel yeterlikleri içermektedir (Pajares, 1996: 543). Algılanan öz yeterlik davranışı doğrudan etkilemekle birlikte amaçlar, beklentiler, duygusal eğilimler, engeller, fırsatlar gibi belirleyiciler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 2000: 75).

Öz yeterliği yüksek olan insanlar, düşük olanlara göre daha çok çaba harcamakta, daha çok başarı elde etmekte ve daha uzun süre bir görevi tamamlamak için uğraşmaktadır. Ayrıca düşük öz yeterliğe sahip olanlara göre daha az korku ve utanç duymaktadır (Olson ve Hergenhahn, 2016: 324). Bireyler kendi davranışları yardımıyla arzuladıkları sonuçlara ulaşabileceklerine inanmadıkları müddetçe, bu davranışları performansa dönüştürmeye daha az istekli olmaktadır.

Öz yeterlik yargıları dört temel kaynaktan (doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik/duygusal durum) elde edilen bilgilerden etkilenmektedir (Bandura, 1989: 60). En etkili öz yeterlik oluşturma yolu bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Elde edilen başarılar güçlü bir öz yeterlik oluşmasını sağlarken, başarısızlık durumu öz yeterlik algısını düşürmektedir (Bandura, 1986: 399).

Başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinliklerini gözlemlemesi de bireyin öz yeterlik yargısını güçlendirmektedir. Herhangi bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getiren bireyleri gözleyen bireyler kendi yeterliklerine ilişkin algılarını değerlendirebilmektedir (Bandura, 1986: 399). Bireyin çevresindeki modeller öz yeterliliği anlamada önemli bir bilgi kaynağı sunmaktadır. Birçok araştırma çocuklara yetişkin modelleri sunmanın, onların öz yeterliliklerini ve iyi performans sağlamalarını etkilediğini göstermiştir (Schunk, 2009: 109). Ayrıca benzer durumdaki akranların başarılı olması gözlemcinin öz yeterliğini artırmaktadır.

Başkalarının bireye teşvik, nasihat ve öğütleri öz yeterlik yargısını etkilemektedir. Sözel ikna öz yeterliğin gelişimi için gerekli olan potansiyeli tek başına sağlayamamasına rağmen, başarılı bir performansın sergilenmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Bandura, 1986: 400).

Son olarak bireyin ruh hali öz yeterliği etkilemektedir. Olumlu ruh hali, algılanan öz yeterlik duygusunu güçlendirmekte, yüksek öz yeterlik algısı da bireyin stresli reaksiyonlarını azaltmaktadır. Bireyler düşük bir performans sergilediklerinde

geçirmiş oldukları stresli ve zor yaşantıları bu durumun kaynağı olarak görme eğilimindedir (Bandura, 1999: 47).

Birçok çalışmada öz yeterliğin, bireyin farklı alanlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik başta okulda öğrenme ve benzer başarı etkinlikleriyle yakından ilgilidir. Sosyal bilişsel kuramcılara göre insanların öz yetkinlikle ilgili duyguları; etkinlik seçimlerini, amaçlarını, çaba ve azimlerini, öğrenme ve başarılarını etkilemektedir (Ormrod, 2015: 128). Öz yeterlik ayrıca sağlık ve terapi davranışlarıyla yakından ilgilidir. Sigara kullanımı, acıya dayanma, atletik performans, kararlılık, korkulan olaylarla başa çıkma, kalp krizinden kurtulma gibi birçok olguya öz yeterliğin etkide bulunduğu kanıtlanmıştır (Schunk, 2009: 115).

Algılanan öz yeterlik bazı durumlarda kişinin gerçek öz yeterliğine karşılık gelmeyebilmektedir. Birey kendi öz yeterliği yüksek olduğu halde düşük olduğuna inanabilmekte veya bunun tam tersi olabilmektedir. Kişinin arzuladıklarıyla yapabildiklerinin eşitlenmesi en ideal durumdur. Sürekli olarak yeteneklerinin ötesinde şeyler yapmaya çalışan bireyler hayal kırıklığı yaşayabilmekte, umutsuzluğa düşebilmekte ve sonunda her şeyden vazgeçebilmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 325).

Sonuç olarak modelden öğrenme konusunda, sosyal bilişsel öğrenme kuramını çağdaşlarından ayıran en önemli özelliği yukarıda zikredilen bilişsel temelleridir. Kuramdaki bu bilişsel temeller modelden öğrenmeyi taklit ve özdeşleşmeden ayırmaktadır. Bu bölümde son olarak sosyal öğrenme kuramının güçlü ve zayıf yönlerine yer verilmektedir.

1.2.2. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Güçlü ve Zayıf Yanları

Sosyal öğrenme kuramı, geliştiği dönem dikkate alındığında öğrenme adına büyük bir yenilik olarak ele alınmaktadır. Zira davranışçılar her ne kadar davranış üzerinde çevrenin etkisini kabul etseler de, gözlemleyerek öğrenme üzerine herhangi bir açıklama getirmemişler ve bu olguyu dikkate almamışlardır. Hatta Piaget bile çocuklarda gözlemleyerek öğrenmenin rolünü tamamen yok saymıştır. Bu sebeple Bandura'nın diğerlerini izleyerek öğrendiğimizi ve bu öğrenmenin taklit olsun ya da olmasın, gerçekleştiğini göstermiş olması öğrenme kuramlarına önemli bir katkıdır (Olson ve Hergenhahn, 2016: 340).

Sosyal öğrenme kuramının güçlü bir yönü de davranış üzerindeki durumsal, sosyal ve duygusal etkilere odaklanmış olmasıdır (Miller, 2008: 282). Sosyal öğrenme kuramına göre davranış, durumdan duruma, her bir durumda hangi model ve pekiştirmelerin olduğuna ve kişinin geçmişteki bu gibi durumlarda ne gibi deneyimler yaşadığına bağlı olarak değişmektedir. Bu durum kuramın davranışı açıklamada ne kadar geniş bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal öğrenme kuramının deneysel araştırma temelini sağlam olması kuramın güçlü bir yönüdür. (Burger, 2006: 551). Sosyal bilişsel kuramcılar karşılıklı nedensellik iddialarını test etmek için kontrollü laboratuvar deneyleri yapmıştır. Bireysel farklılıkların gelişimini araştırmak için ilişkisel çalışmalar yapmış ve boylamsal yöntemler kullanmıştır. Davranış değişikliği için de bilimsel klinik çalışmalar yürütmüşlerdir. Araştırmalarındaki katılımcılar çok çeşitlidir: Çocuklar, ergenler ve yetişkinler, stres sahibi kişiler gibi. Araştırmalarında ölçek, gözlem, aile arkadaş bildirimleri, laboratuvar çalışmaları gibi çeşitli yöntemleri kullanmışlardır. Bu sebeple kuram büyük ve sistemli bilimsel deliller üzerine kurulmuştur (Cervone ve Pervin, 2016: 503).

Geniş ve sistemli veri tabanı, olgularının test edilebilir olması, kuramsal ilkelerinin başka alanlara uygulanabilirliği ve kuramın değişime açık olması sosyal öğrenme kuramını güçlü kılmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016: 505). Sosyal bilişsel kuramın ulaştığı sonuçlar çok geniş bir sahada uygulamaya geçmiştir. Kuramın olguları şiddet, ahlaki gelişim, eğitim, sağlık ve sosyal değerlerin yanı sıra bilişsel, motor, sosyal ve içsel beceri gibi birçok alana uyarlanmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 29).

Sosyal öğrenme kuramı bilişsel gelişime yetersiz açıklama getirmesiyle eleştirilmektedir. Bandura bilişsel süreçlerin özellikle soyutlama ve bütünleştirmenin tam olarak nasıl işlediğine, bilişsel sistemin gelişim sırasında nasıl değiştiğine ve bilişsel gelişimdeki değişmelerin modelden öğrenmeyi nasıl değiştirdiğine ilişkin ayrıntılı bir açıklama geliştirmemiştir (Miller, 2008:285). Ayrıca karşılıklı belirleyicilik ilkesi çeşitli zeminlerde eleştirilmiştir. Davranış insanda değişikliklere neden olurken insan da davranışta değişikliklere neden oluyorsa ve çevre hem davranışta hem insanda değişikliklere neden oluyor ve bu böyle sürüp gidiyorsa neyin neye neden olduğunu anlamak pratikte olanaksız bir hale gelmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 340).

Sosyal öğrenme kuramı doğal ortamlardaki gelişimi yeterince betimleyememektedir. Araştırmacılar gelişimin her bir aşamasındaki tipik çevrelerde sıklıkla mevcut olan model ve pekiştirme olasılıklarını inceleydi, kuramın getirdiği katkı çok daha büyük olabilirdi (Miller, 2008:287).

Bilişsel ait birçok kuram, kapsamalarını daraltmış ve formülasyonunu daha kesin hale getirmişken, Bandura'nın kuramı geniş ve kapsayıcıdır. Öğrenme, bellek, dil, motivasyon, kişilik, ahlaki davranış, psikolojik bozukluklar ve medyanın davranış üzerindeki etkisi gibi toplumsal konulardaki sorunlar, bilişsel kuramın ilgi alanına girmektedir. Böyle geniş bir sahada, kuramın uzmanlaşma eğilimi gösterip gösteremeyeceği eleştirilmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 340). Bu sebeple sosyal öğrenme kuramı belirlenmiş bir kuramdan çok kişilik çalışmaları için bir strateji ya da çerçeve gibi işlem görmektedir (Cervone ve Pervin, 2016: 503).

Sosyal öğrenim teorisini destekleyen çok sayıda kanıt olmasına rağmen, sınırları açıktır. Bireysel farklılıkları ve yaş veya kişilik özelliklerine bağlı olarak değişimi açıklayamamaktadır. Kuram dinin nasıl modelden aktarıldığını göstermekte, ancak onu sürdüren motivasyon güçlerini göstermemektedir. Cinsiyet farklılıklarını kısmen açıklayabilmektedir. Dindeki kişilik etkilerinin açıklaması çok da iyi değildir. Kuramın diğer önemli kısıtlılığı, tüm dini hareketlerin zamanla değişmeyeceğini öngörmesidir. Yeni dini hareketlerin başlatılmasını ya da eski dini hareketlerin çöküşünü açıklayamamaktadır (Hallahmi ve Argyle, 1997: 242-243).

Sonuç olarak bu bölümde modelden öğrenme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için, öncesi ve sonrasıyla sosyal bilişsel öğrenme kuramı etraflıca ele alınmaya çalışılmıştır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramı öğrenme sürecinde çevre, birey ve davranış arasında karşılıklı belirleyicilik yasasıyla ve bireyin bilişsel kapasitelerine yaptığı vurgu ile öğrenmeye farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bazı öğrenme psikolojisi kitaplarında olduğu gibi sosyal bilişsel öğrenme kuramı davranışçılığın bir kolu değildir. Sonraki başlıkta sosyal öğrenmenin konumuzla ilgili olan kısmı, modelden öğrenme süreci ele alınmaktadır.

1.3. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Modelden Öğrenme

Bu başlık altında modelden öğrenme süreci, modelden öğrenme ile ne tür davranışların öğrenilebileceğine, model alınabilen davranış türlerine, model almayı etkileyen faktörlere, model ve etkili modellerin özelliklerine değinilecektir.

Önceki başlıklarda belirtildiği üzere öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili birçok kuram geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme ya doğrudan yaparak ya da gözlemleyerek gerçekleşmektedir (Schunk, 2009: 80). Bu kurama göre öğrenmenin büyük bir bölümü dolaylı bir şekilde gerçekleşmektedir. Birey diğer insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek birçok davranışı yapmayı ya da davranıştan kaçınmayı öğrenmektedir (Bandura, 1986: 47). Modelden öğrenme taklit ve özdeşleşmeden oldukça farklıdır. Çünkü model alma süreci, davranışçıların tepkiye dayalı taklit teriminden daha geniş psikolojik etkilere sahiptir (Bandura, 1971c: 5).

Sosyal bilişsel kurama göre öğrenmenin temeli, kişilerin başkalarının yaptıklarını veya çevrelerinde olup bitenleri gözleme olayına dayanmaktadır. Modelden öğrenme sürecinde deneme yanılma süreci olmadan farklı davranış kalıpları öğrenilebilmektedir. Bununla birlikte Bandura, modelden öğrenme kapasitesi tamamen gelişen insanların gördüklerini öğrenmelerinden kimsenin alıkoymayacağını iddia etmektedir (Bandura, 1977: 38). Bu sebeple bireyler, model alma deneyimini sürekli yaşadıkları için, insan davranışlarını yönlendiren kuralların ve prensiplerin çoğunu soyut model alma gibi durumlardan türetmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 328).

Sosyal öğrenme kuramında modelleme farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bunlardan birincisi olan doğrudan modellemede, modelin davranışları gözlemci tarafından birebir uygulanmaktadır. İkinci tür model alma, sembolik modelleme şeklinde gerçekleşmektedir. Sembolik modelleme türünde gözlemci kitap, film, video oyunu ya da diğer araçlarda yer alan karakterlerden gördüğü davranışları kendine model almaktadır. Bir diğer modelleme türü olan birleştirilmiş modelleme ise, gözlemlenen davranış kalıplarının birleştirilerek yeni davranışların geliştirilmesidir (Ormrod, 2015: 121). Bu üç türün dışında birey gerçek ya da sembolik bir model olmadan, sözel yönergelerden de (nasıl davranılacağına tanımlanması gibi) davranış model alabilmektedir. Bilişsel modelleme adı verilen bu modelleme türünde öğrenme, model olan kişinin davranışla ilgili açıklama yapması ve model davranışı gösterirken düşüncelerini veya gerekçelerini sözel olarak açıklaması ile gerçekleşmektedir (Schunk, 2009: 88).

Modelden öğrenme yoluyla birçok açıdan davranış öğrenilebilmektedir. İlk olarak modelden öğrenme ile yeni davranışlar öğrenilebilmektedir (Bandura, 1986: 49;

Rosenthal ve Bandura, 1978: 623). İkinci olarak gözlemcinin daha önce öğrendiği davranışları güçlendirmekte veya zayıflatabilmektedir (Bandura, 1971c: 6). Gözlemci daha önceden öğrendiği davranışları sergileyenlerin bu davranışlar için ödüllendirildiklerini görürse, bu davranışları sergilemeye devam etmektedir. Bunun tam zıttı olarak gözlemci modelin cezalandırıldığını görürse de, daha önce öğrendiği bu davranışı daha az sergilemeye meyilli olmaktadır (Ormrod, 2015: 120). Ayrıca modelden öğrenme önceden yasaklanan davranışları teşvik edebilmektedir. Modelden öğrenme modelin sergilediği davranışa benzer davranışların sıklığını da artırmaktadır. Sosyal güç ve motivasyon gibi davranışlar modelden kazanılabilmektedir. Ayrıca gözlem yoluyla öğrenerek çevrenin ve nesnelerin nasıl kullanılacağı öğrenilebilmektedir. Son olarak duygusal tepkilerin nasıl ortaya konulacağı da gözlemele ile öğrenilebilmektedir (Korkmaz, 2011; 252). Özetle modelden öğrenme süreci öğretici bir fonksiyonun olmasının yanında; motive edici, engelleyici, teşvik edici, sosyal kolaylaştırıcı ve duygusal uyarıcı gibi fonksiyonlara da sahiptir (Bandura, 1989: 23).

Karmaşık psikomotor davranışlar modelden kolaylıkla öğrenilebilmektedir. Ayrıca insanların bilişsel ve duygusal bileşenleri olan pek çok davranışı kazanması da modelden öğrenme ile mümkündür. Akademik beceriler, saldırganlık ve kişiler arası davranışlar, ahlaki yargılar, bilişsel yetenekler ve yeni davranış biçimleri oluşturmak için genelleşmiş kurallar gibi birçok davranış türü modelleme yoluyla öğrenilebilmektedir (Ormrod, 2015: 122).

Modelden öğrenme sürecinde öğrenmeyi ve öğrenilen davranışın uygulanmasını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Araştırmalara göre öğrencinin gelişimsel durumu öğrenmeyi büyük oranda etkilemektedir. Bununla birlikte modelin saygınlığı ve yeteneği de modelden öğrenme sürecini etkilemektedir. Ayrıca dolaylı sonuçlar model davranışlarının performansını ve gözlemcinin öğrenmesini etkilemektedir. Ayrıca gözlemcinin hedefleri, başarı/sonuç beklentisi ve öz yeterlik düzeyi de modelden öğrenme sürecini etkilemektedir (Schunk, 2009: 93-116).

1.3.1. Modelden Öğrenme Süreci

Modelden öğrenme bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Birey başka birinin davranışını model alırken dikkat, hatırdaki tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme adlı dört süreç işe koşulmaktadır (Bandura, 1986:51; 1989: 23). Bu başlık

altında modelden öğrenmenin bu alt süreçlerde nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi verilmektedir.

1.3.1.1. Dikkat Etme

Modelden öğrenmenin ilk ve temel süreci dikkattir. Birey bu süreçte neyi gözlemleyeceğini ve sergilenen olaylardan hangi bilgilerin çıkarılabileceğini belirlemektedir (Bandura, 1986:51). Bir davranışın doğru bir şekilde model alınarak kazandırılması için öncelikle modele ve model olunan davranışın belirgin yönlerine dikkat gösterilmelidir (Rosenthal ve Bandura, 1978: 623; Ormrod, 2015: 124; Olson ve Hergenbahn, 2016: 318).

Gözlemcinin özellikleri, modellenmiş etkinliklerin özellikleri ve modelin özellikleri gibi birtakım faktörler modelden öğrenmenin etkisini belirlemektedir (Bandura, 1977: 24). Öncelikle gözlemcinin bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri gözlemlemeye dayalı öğrenmeyi etkilemektedir (Bandura, 1986: 51). Modelden öğrenmeyi teşvik eden güdüleyiciler, geçmişte aldığı pekiştiriciler, gözlemcinin motivasyonel ve fiziksel özellikleri (duyu organlarının yeterliliği, bilişsel yeterliliği, dikkatinin genişliği, ön yargıları, beklentileri), yaşı, cinsiyeti, kişisel çekiciliğinin yanı sıra modele fiziksel ve mekânsal yakınlığı gibi etkenler dikkat sürecini ve dolayısıyla model almayı etkilemektedir (Bandura, 1971: 17).

Model tarafından sergilenen davranışın özellikleri dikkat sürecini etkileyen faktörlerin ikincisidir. Modellenmiş davranışların belirginliği ve karmaşıklığı dikkat sürecini etkilemektedir. (Bandura, 1977: 25). Model alınan davranışların basit, yalın, açık ve çarpıcı olması gerekmektedir (Bandura, 1986: 51). Ayrıca davranış gözlemcinin amacına uygun olmalıdır. Gözlemciler önemli gördükleri davranışlara daha çok dikkat etmektedir (Schunk, 2009: 86). Davranışların değeri, insanların hangi modelleri gözlemleyeceğini veya göz ardı edeceğini belirlemektedir (Bandura, 1977: 24). Ödüllendirilen veya cezalandırılan davranışları görmek gözlemcinin o davranışa yönelik dikkatini artırmaktadır (Bandura, 1986: 53).

Modelden öğrenmenin ve dikkat sürecinin diğer bir önemli ögesi modeldir. Modelin dikkat çekici bir yönünün bulunması gerekmektedir. Bireylerin, dikkatlerini çeken, güvenilir, kendi davranışlarını karşılaştırabilecekleri, düşüncelerine uygun ve rehberlik edecek standartlar sunan modelleri tercih etmesi daha olasıdır (Rosenthal ve Bandura, 1978: 636).

Gözlemci kendisine yakın hissettiği veya sürekli etkileşimde bulunduğu modellerin davranışlarına daha fazla dikkat etmektedir. Sürekli olarak bir şekilde bir araya gelen insanlar defalarca gözlemlenmekte ve dolayısıyla daha çok öğrenme fırsatı yakalamaktadır (Bandura, 1977: 24). Model ile gözlemleyen arasındaki bu yakın etkileşimde yaş, cinsiyet, karakter, benzerlik, beceri ve statü gibi faktörler dikkat sürecini etkilemektedir (Schunk, 2009: 94; Ormrod, 2015: 121-122).

Gözlemci modelin performansına katılmaz, kabul etmez ve modelin ayırt edici özelliklerini fark etmezse kalıcı bir öğrenme gerçekleşmemektedir (Bandura, 1971: 16). Modelden öğrenme yetersiz bilişsel becerilerden, önceki hatalı öğrenmelerden, dikkat dağıtıcı ön yargılardan ya da yetersiz teşviklerden kaynaklanan dikkat eksikliklerinden dolayı gecikebilmektedir (Bandura, 1986: 54). Bu gibi durumlarda öğrenmeyi sağlamak için dikkati artırıcı stratejilerin işe koşulması gerekmektedir.

1.3.1.2. Hatırda Tutma

Modelden öğrenmeyle ilgili ikinci önemli süreç modellenen süreçlerin hatırd tutulması ile ilgilidir (Bandura, 1977: 25). Model mevcut olmadığı zaman, gözlemlenen olgunun davranışa dönüştürülmesi için, gözlemcinin o davranışı hafızada sembolik formlar olarak tutması gerekmektedir (Bandura, 1971: 17; Rosenthal ve Bandura, 1978: 627; Bandura, 1986: 55; Ormrod, 2015: 125). Model alınan yaşantının sembolik olarak hatırlanması gözlemcinin performansını göstermeden önce, kendi davranışını gözlemlemesini, düzeltmesini ve modelin davranışına yakınlaştırmasını sağlamaktadır.

Birey gelişmiş bir sembolleştirme ve hatırd tutma kapasitesine sahiptir (Bandura, 1977: 25). Gözlemleyerek öğrenmenin gerçekleşmesinden çok sonra bile, birey hatırd tuttuğu öğrenmeye erişerek, daha önce gözlemlediği davranışı meydana getirebilmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 319). Sosyal öğrenme teorisine göre gözlemciler, modelden gözlemlenen davranışların temsillerini basit bir şekilde saklayan durgun kamera veya teyp gibi değil, modelleme uyarılarını kolayca hatırlatabilecek şemalara dönüştüren, sınıflandıran ve organize eden aktif ajanlardır (Bandura, 1971: 21). Modelden öğrenmede hatırd tutma, olaylarla ilgili bilgilerin aktif biçimde dönüştürülmesini ve yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Bandura, 1986: 56).

Modelden öğrenme ve bilginin hatırdaki tutulması, büyük miktarda bilgiyi kolay hatırlanabilecek bir biçimde taşıyabilen sembolik dönüşümler tarafından kolaylaştırılmaktadır (Bandura, 1986: 56). Sembolik dönüşüm şekil/imge ve sözel form olarak iki farklı şekilde bellekte depolanmaktadır (Bandura, 1971: 17; Schunk, 2009: 87). Gözlemlenen davranış ister model sergiledikten hemen sonra, isterse de bir müddet sonra yapılsın; bu görsel ve sözel hafıza kodları öğrenmede rehber rol oynamaktadır (Ormroad, 2015: 125). Bazı davranışlar görüntü olarak muhafaza edilmektedir (Bandura, 1986: 56). Ancak görsel imajlar geçmişte gözlenmiş olayların zihni resimleri olmaktan ziyade, bu olaylarla ilgili soyutlamalardır. Davranışın görsel olarak kodlanması, sözel becerilerin eksik olduğu gelişimin erken dönemlerinde ve sözlü olarak kodlanamayan davranış kalıplarını öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1977: 25; 1986: 58).

Modelden öğrenmeyi gözle görülür bir şekilde hızlandıran ve modellenmiş insan içeriklerini uzun süreli hafızaya kodlayan ikinci hatırdaki tutma formu olayların sözel kodlarla gözlemlenmesini içermektedir (Bandura, 1971: 18). Davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin birçoğu görsel değil, sözeldir (Bandura, 1986: 58). Çünkü modelden elde edilen görsel bilgi, sözel bilgiye dönüştürülerek daha kolay depolanabilmektedir. Modellenen etkinlikler görüntülere ve kolaylıkla kullanılabilen sözel sembollere dönüştürüldükten sonra bu hafıza kodları, performans için rehber görevi görmektedir (Bandura, 1977: 25).

Modelden öğrenmede hatırdaki tutma sürecinde sözel ve görsel kodlamanın yanında prova yapmak bilginin bellekte daha fazla tutulmasını kolaylaştırmaktadır (Bandura, 1971: 21; 1986: 60). Yapılan deneysel çalışmalarda hem kodlama hem de provanın bellekte tutmayı artırdığı ve bunu yapan yetişkinlerin en iyi sonuçları aldıkları ortaya çıkmıştır (Schunk, 2009: 87). Modelden öğrenmenin en üst seviyesi ilk önce modellenmiş davranışları sembolik olarak düzenlemek, prova etmek ve daha sonra bunu açıkça ortaya koymak suretiyle elde edilmektedir (Bandura, 1977: 26).

1.3.1.3. Davranışı Meydana Getirme

Modelden öğrenmenin üçüncü aşaması, modelden alınan görsel veya sembolik formların performansa veya aktiviteye dönüştürülmesidir (Rosenthal ve Bandura, 1978: 629; Schunk, 2009: 87). Davranışı meydana getirme süreci, model alınan davranışın kavranışına uygun olarak mekânsal ve zamansal tepkiler organize edilerek

gerçekleşmektedir (Bandura, 1986: 63). Gözlemcinin davranışının modelin davranışına uyabilmesi için bir deneme sürecinden geçmesi gerekmektedir (Bandura, 1977: 27).

Çoğu durumda modelden öğrenme tek başına kusursuz bir performans üretmek için yeterli değildir. İnsanlar model davranışları kısa süreli ya da ara sıra gözlemlediğinde -en iyi ihtimalle- yalnızca davranışların kısmi bir taslağını kazanmaktadır (Bandura, 1986: 65).

Hafızaya alınan simgeler ilk defa uygulandığında nadiren kusursuz bir performans sergilenmektedir. Bu olumsuz durumun ortadan kalkması için model alma vasıtasıyla hafızaya alınan simgeler ile bireyin kendi performansı karşılaştırılmaktadır. Bireyin kendi hareketi ile belleğindeki modelin hareketi arasındaki her farklılık, düzeltici eylemi tetiklemektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 321). Bu deneme süreci gözlemci ile modelin davranışı arasında kabul edilebilir bir uyum olana kadar devam etmektedir.

Modellenen etkinliklerin sembolik temsilleri kazanılmış, korunmuş ve alt becerileri mevcut olsa bile birey, fiziksel sınırlamalardan dolayı öğrendiğini davranışa dönüştüremeyebilmektedir (Bandura, 1986: 65; Ormroad, 2015: 126). Başka bir ifadeyle birey bilişsel olarak pek çok şey öğrenebilmektedir. Fakat belirli tepkileri vermek için gerekli motor donanıma sahip olmaması, kişinin olgunluk düzeyi, yaşı veya hasta oluşu gibi nedenlerle öğrenilenleri davranışa dönüştüremeyebilmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 320). Bireylerin gözlemlenen davranışı yapma yeterliliğine sahip olmasının yanında, gözlemlediklerini sergileme fırsatına da sahip olmaları gerekmektedir.

1.3.1.4. Motivasyon/Güdülenme

Başarılı modelleme için son koşul motivasyondur. Birey öğrendiği her şeyi uygulamamaktadır. Belirli bir nedeni olduğunda ve yeterince güdülendiğinde birey modelden edindiği beceri ve davranışları performansa dönüştürmektedir (Bandura, 1971:22; Ormroad, 2015: 127; Olson ve Hergenhahn, 2016: 321). Başka bir ifadeyle birey modellenmiş etkinliklere katılabilir, anlamları kavrayabilir, bunları semboller halinde kodlayabilir ve becerikli bir şekilde yürütebilecek tepki yetkisine sahip olabilir. Ancak olumsuz teşvik koşullarıyla karşı karşıya kaldığında ya da böyle

davranma sonucu olumsuz yaptırımlar bekliyorsa, nadiren davranışları gerçekleştirmektedir (Rosenthal ve Bandura, 1978: 629).

Davranışın sonunda değer verilen bir sonuca ulaşırsa, bireyin modellenmiş davranış sergileme olasılığı yükselmektedir. Modelden öğrenilen davranışın performansı, üç tür pekiştirme kaynağından (doğrudan, dolaylı ve içsel) etkilenmektedir (Bandura, 1986: 68).

Doğrudan pekiştirme, model alınan davranışın meydana getirilmesi ve bu davranış için doğrudan pekiştirme alınması demektir. Günlük durumlarda modelleme için dışsal pekiştireçler; maddi fayda, duyu uyarımı, olumlu ya da olumsuz toplumsal tepki ya da olayları modellenmiş becerileri kullanarak kontrol etme egzersizinin getirdiği ödüller biçiminde olabilmektedir (Bandura, 1986: 68).

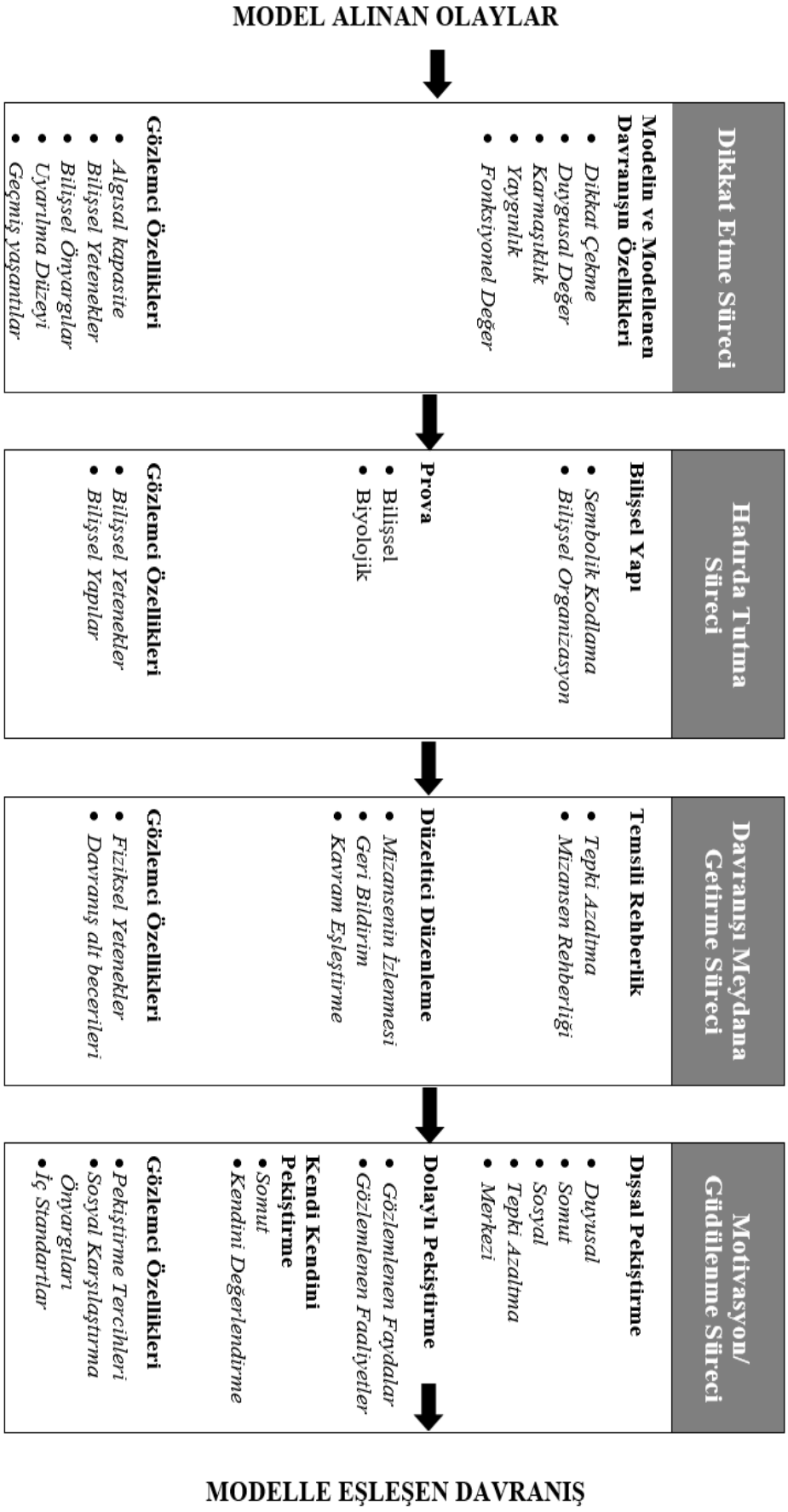
Dolaylı pekiştirme, modelin davranışlarının pekiştirildiğini gören gözlemcinin aynı davranışı tekrarlama olasılığını artırmaktadır. Gözlemlenen sonuçlar, modellenmiş davranışın performansını etkilemektedir (Bandura, 1986: 68). Modelden edinilen sayısız davranış arasında, diğerleri için etkili olduğu düşünülen davranışlar, olumsuz sonuçlar doğurduğu gözlemlenen davranışlardan daha fazla tercih edilmektedir.

İçsel pekiştirme, herhangi bir dışsal pekiştireç olmaksızın bireyin kişisel standartlara ulaşma çabasıdır. Birey davranışın sonucuna bakmasının yanında, davranışlara kendisi de değer yüklemektedir. Değer verdiği, tatmin edici bulduğu davranışı yapabilmekte ve memnun olmadığı, onaylamadığı davranışı yapmamaktadır (Bandura, 1977: 29; Schunk, 2009: 87).

Modelden öğrenme sürecinde pekiştireçler öğrenmeyi doğrudan etkileyen bir unsur olarak görülmemektedir. Pekiştirme, öğrenme sürecinde zorunlu olmaktan ziyade kolaylaştırıcı bir işleve sahiptir. Model alınan davranışın yeniden ortaya koyulabilmesi için güdülenme önemlidir; fakat dikkat, akılda tutma ve motor beceri süreçleri yoluyla bir öğrenme olayı gerçekleşmiştir.

Sonuç olarak sosyal öğrenme teorisine göre modelden öğrenme dört temel sürecin etkisindedir. Model alma sürecinde yaşanacak olumsuzlukların temeli bu dört işlevin herhangi birindeki eksikliklerden kaynaklanabilmektedir (Bandura, 1986: 70).

Modelden öğrenmede etkili olan bu süreçler aşağıdaki tabloda özet bir şekilde görülmektedir (Bandura, 2001a: 273).



Gözlemsel Öğrenme Süreci

Şekil 2: Modelden Öğrenme Süreci

1.4. İslam Eğitim Geleneğinde Modelden Öğrenme

Sosyal öğrenme kuramı ile dini olgular arasında oldukça yakın bir ilişki söz konusudur. Dini geleneklerin çeşitliliği ve sosyal çevre ile bireyin dini inançları arasındaki temas, sosyal öğrenme yaklaşımının dini alandaki geçerliliğine açık bir kanıttır (Hallahmi ve Argyle, 1997: 242). Daha açık bir ifade ile söyleyecek olursak dini gelenekler sosyal öğrenme sonucu bireyler arasında hayat bulmaktadır. İslam, Hıristiyanlık, Yahudilik ve Hinduizm gibi birçok büyük din model almaya önem atfetmektedir (Oman, 2013: 191).

Bütün dinlerin tebliğ metodunda modelden öğrenme yer almaktadır. Allahu Teâlâ'nın gönderdiği peygamberlere, hem ilahi mesajı ileten bir elçi olarak görev yapma hem de insanlara davranışları ile model olma sorumluluğu yüklenmiştir. Peygamberler bütün inananlar için ortak bir modeldir ve onu görmeyenlerce de model alınmıştır (Musaoğlu, 2002: 59). Dini gelenekler peygamberlerin yanında, takipçilerine düşünce ve yollarını kolayca kopyalayabileceği modeller sunmuştur (Wulff, 1997: 143).

Önceki başlıklarda modelden öğrenme eğitimsel açıdan ele alınmıştır. Bu başlık altında ise modelden öğrenme dini açıdan ele alınacaktır. İslam dininde modelden öğrenme ile ilgili oldukça önemli ifadeler bulunmaktadır. Modelden öğrenme ile ilgili öncelikle Kur'an-ı Kerim'de yer alan ayetlere, daha sonra Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (sav) hadislerine ve son olarak geleneğimizde İslam eğitimcilerinin model alma ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir.

1.4.1. Kur'an-ı Kerim'de Modelden Öğrenme

İslam dininin temel kitabı olan Kur'an-ı Kerim'de modelden öğrenme ile ilgili hem doğrudan hem de dolaylı birçok ifade bulunmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de başta Peygamberimiz olmak üzere birçok peygamberin hayatından örnekler bulunmaktadır. İslam dini "*İşte, o peygamberler, Allah'ın doğru yola ilettiği kimselerdir... (Kur'an, 6:90)*" ayeti ve "*Şüphesiz onlar, bizim katımızda hayırlı, seçkin kimselerdendir (Kur'an, 38:47)*" ayeti gibi birçok ayette peygamberleri örnek alınacak ve yolundan gidilecek kimseler olarak tanıtmakta ve yaşantılarının model olarak tercih edilmesini istemektedir.

Hız. Muhammed'in bir beşer olarak insanlığa peygamber olarak gönderilmesi başlı başına modelden öğrenmenin dini bir temelidir. Müşrikler, Hız. Muhammed'in

peygamberliğini kabul etmemişler, vahyin melekler tarafından kendilerine açıklanmasını defalarca istemişlerdir (Usmanî, 1990: 22). Bu durum karşısında Allahu Teâlâ “*Şayet peygamberi bir melek kılsaydık muhakkak ki onu (yine) bir adam suretine sokar, onları yine halen içinde buldukları kuşkuya düşürürdük (Kur’an, 6: 9)*” ayetiyle insanoğluna, yine insan olan bir peygamber gönderileceğini bildirmektedir. Başka bir ayette “*De ki: Yeryüzünde yerleşip dolaşan melekler bulunsaydı elbette onlara da peygamber olarak gökten bir melek gönderirdik (Kur’an, 17: 95)*” ifadesi yer almaktadır. Bu ayetlerde insanlara dini tebliğ edecek, onlara rehber olacak elçinin ancak yine kendi cinsinden olacağı anlaşılmaktadır.

Modelden öğrenme ile ilgili “*İçinizden Allah’ın lütfuna ve ahiret gününe umut bağlayanlar, Allah’ı çokça ananlar için hiç şüphe yok ki, Resûlullah’ta güzel bir örneklik vardır (Kur’an, 33: 21)*” ayeti Peygamberimizin bize model olduğunu göstermektedir. Bu ayet bütün zamanlara, müminlerin bütün hayatına hitap etmektedir (Karaman ve ark. 2014a: 377). Öncelikle bu ayette Kur’an-ı Kerim’den sonra dinimizin ikinci kaynağına işaret edilmektedir. Müslümanlar hayatlarının her yönünde Allah Resul’ünü bir örnek model kabul etmeli ve kişilik ile karakterlerini bu modele göre şekillendirmelidir (Mevdudî, 2016: 401). Bu ayette, Hz. Muhammed (sav) şahsiyetinin bütünüyle bir model olarak ele alınabildiği gibi, model alınabilecek birtakım özelliklere de işaret edilmektedir (Kasapoğlu, 2006: 40).

Kur’an-ı Kerim’de model alma ile ilgili tavsiyeler bulunmakla birlikte, körü körüne taklit anlayışı eleştirilmektedir. Bu anlamda Kur’an-ı Kerim’de modelden öğrenme ile taklit arasındaki farkı gösteren önemli ayetler bulunmaktadır. “*Onlara, “Allah’ın indirdiğine uyun” denildiğinde, “Hayır, atalarımızdan gördüğümüze uyarız” dediler. Ya atalarının akli bir şeye ermemiş, doğru yolu bulamamışlarsa! (Kur’an, 2: 170)*”. Kur’an, tam bir taklitçilik, bilinçsizlik ve körlük örneği olan bu cevap karşısında bireyin öğrenme sürecinde aklını kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Tarih boyunca basiretsizlik, bilinçsizlik, kötü niyet, çıkarıcılık gibi çeşitli psikolojik zaaf lar yüzünden insanlar yanlışlara taassupla bağlanmakta, körü körüne taklit etmektedir (Karaman ve ark. 2014b: 255). Bu konu ile ilgili başka bir ayette Allahu Teâlâ, “*Onlara, “Allah’ın indirdiğine (Kur’an’a) ve Peygamber’e gelin” denildiğinde onlar, “Babalarımızı üzerinde bulduğumuz din bize yeter” derler. Peki ya babaları bir şey bilmiyor ve doğru yolu bulamamış olsalar da mı? (Kur’an, 5: 104)*” buyurmaktadır. İslam dini düşünceye, akletmeye dayalı bir model almayı teşvik etmektedir. Bu durum

Bandura'nın kuramında bilişsel temellerle açıklanmaktadır. Model alma sadece gözlem yapılan davranışın kopya edilmesi değildir.

Modelden öğrenme hakkında bilgi veren Kur'an-ı Kerim, tebliğ vazifesini yerine getirecek eğitimcilere de seslenmektedir. Gözlem yapılacak modelin önemi “*Ey insanlar! Yapmadığınız şeyi niçin söylersiniz? Yapamayacağınız şeyleri söylemeniz Allah katında büyük bir nefretle karşılanır (Kur'an, 61: 2-3)*” ayetiyle vurgulanmaktadır. Bu ayetlerde hem tebliğ vazifesini üstlenen eğitimcilere hem de tüm müminlere bir hitap söz konusudur. Bu ayette müminin, anlattıkları kadar davranışlarıyla da etkide bulunduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda müminde söz ve davranış uyumunun gerekliliği esastır.

Kur'an-ı Kerim'de doğrudan model almayla ilgili ayetlerin yanında dolaylı olarak model almayı destekleyen birçok peygamberin ve kavmin kıssası bulunmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de yer alan “*Andolsun onların kıssalarında akıl sahipleri için ibretler vardır (Kur'an, 12: 111)*” ayeti, kıssaların amacının insanları örnekler ve ibretlerle eğitmek olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Başka bir ayette “*İbrâhim'de ve ona uyanlarda size güzel bir örneklilik vardır (Kur'an, 60:4)*” doğrudan örnek alınacak bir model sunulmaktadır. Bu kıssalar Kur'an'ın üçte birini oluşturacak kadar geniş bir şekilde yer almaktadır. Kur'an'daki kıssalar olayların teferruatını bir tarih bilgisi şeklinde vermemekte, insanların problemlerine yol gösterecek genel ilkelerden bahsetmektedir (Çelik, 2004: 56). Kıssalarda yer alan modeller ve model davranışlar bireyin içinde yaşadığı manevi (sosyal, siyasi, ahlaki, iktisadi vs.) gerçeklikteki problem ve ihtiyaçları gidermede bir hidayet rehberidir (Görgün, 1998: 30). Hjalmar Sunden'e göre bizi bu modellerle tanıştıran metinler bize belirli roller öğretmektedir. Bu metinlerde sunulan modeller, geçmiş deneyimlerimiz, mevcut ihtiyaçlarımız ve kalıcı tutumlarımız tarafından seçilen ve şekillenen algılama deneyimlerimizi etkilemektedir (Wulff, 1997: 143).

Oman ve Thoresen, dini geleneklerin sıklıkla manevi gelişimi desteklemek için dört önemli modelden öğrenme sürecini (dikkat, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve motivasyon) işe koştüğünü iddia etmektedir (Oman ve Thoresen, 2003a: 155). Buna göre Kur'an-ı Kerim'de Müslümanların dikkatini çekecek önemli kişilerin kıssalarına yer verilmektedir. Bu sayede ilahi mesaj, okuyucunun dikkati çekildikten sonra aktarılmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de “*akletmiyor musunuz, düşünmüyor musunuz*” gibi ifadelerle birçok ayette bilginin hatırd tutulması teşvik edilmektedir

(Kur'an, 10:16, 11:51, 12:109, 2:242). Ayetlerin namaz ve diğer dini ibadetlerde sürekli olarak tekrarlanması hatırdaki tutmayı güçlendirmektedir. Kur'an-ı Kerim'de yer alan kardeşlik, doğruluk ve alçak gönüllülük gibi önemli manevi nitelikler, model alınan davranışların günlük hayatta uygulanmasını sağlamaktadır (Oman, 2013: 190). Son olarak ibadetler ve dini törenler bu dünya için, cennet ve cehennem ise ahiret için Müslümanların dini ve manevi hayatında bir motivasyon ve pekiştirme kaynağı olarak işlev görmektedir.

Sonuç olarak Kur'an-ı Kerim'de modelden öğrenme kuramını destekleyen ayetler bulunmaktadır. Kur'an, Hz. Muhammed'i (sav) örnek almamızı istemekte, körü körüne taklit yerine düşünerek, araştırarak insanları ve davranışları gözlemlememizi öğütlemekte ve birçok kıssa ile örnek alınacak model davranışları sunmaktadır.

1.4.2. Hz. Muhammed'in Sünnetinde Modelden Öğrenme

Peygamberler, mesajlarıyla pratik bir örnek oluşturmaları için insanlığa gönderilmektedir. Onların mesajı, sözlü öğretiyle sınırlı değildir. Onların davranışları, takipçilerinin doğru yaşam biçimini keşfetmelerinde, öğrenmelerinde ve takip etmelerinde oldukça önemlidir (Usmanî, 1990: 20). Hz. Peygamber (sav), müminler için yaşam biçimi ve davranışlarıyla bir rehberdir.

Hz. Muhammed (sav) İslami ilkelerin, bireyin hayatının bütün safhalarında ne şekilde tatbikata konulacağını bizzat kendi davranışları ile göstermiştir. Hz. Muhammed'in (sav) nübüvvet öncesi sevilen ve güvenilir bir kişiliğe sahip olması, samimiyeti ve söz-davranış uyumu göstermesi, insanların onu model olarak görmesini kolaylaştırmıştır. Birçok sahabe Peygamberimizin, peygamberlik öncesi ve sonrası gösterdiği erdemli davranışları neticesinde Müslüman olmuştur. Peygamberimize tabi olmadan, onun izlediği yolu takip edip uygulamalarını örnek almadan, Kur'an-ı Kerim'e hakkıyla uyarak Allah'a itaat etmek mümkün değildir (Ağırman, 2001: 44). Bir Müslümanın dinini yaşayabilmesi için her alanda onun örnekliğine ihtiyacı vardır.

Peygamberimiz Müslümanlara söylediği davranış modellerini bizzat kendisi uygulayarak, model olarak öğrenmeyi bir eğitim metodu olarak tatbik etmiştir. Peygamberimiz emrettiği iyiliği ilk defa kendisi yapmış ve yasakladığı şeyleri de ilk önce kendisi terk etmiştir (Bayraktar, 2008: 144). Adalet, eşitlik, ilim, cihat, kardeşlik, yardımlaşma, istişare, çocuklara ilgi, kadınlara hürmet, komşuyu gözetme, akrabayı

ziyaret gibi konularda her ne söylemişse herkesin gözünü önünde fiili olarak tatbik etmiştir (Özbek, 1994: 20). Peygamberimiz ahlaki değerlerin yanında namaz, oruç, zekat gibi dini ibadet ve görevleri bizzat nasıl yerine getirileceğini davranışlarıyla göstermiştir. Kur'an'da detaylı bir şekilde işlenmeyen, sadece farziyeti bildirilen ibadetler Peygamberimizin uygulamasına göre yapılmaktadır. Örnek verecek olursak Hz. Muhammed (sav) Müslümanlara “*Beni gördüğünüz gibi namaz kılınız* (Buhari, Ezan: 18)” demiş ve namazın nasıl kılınacağını bizzat kendi davranışlarıyla göstermiştir.

Peygamberimizin model davranışlarını burada tek tek sıralamanın oldukça güç olması nedeniyle sadece bir örnekle yetinilecektir. Hudeybiye’de Mekkeli müşriklerle imzalanan anlaşma sonucunda sahabe aleyhte olan maddelerden dolayı üzülmüştür. Peygamberimiz “*Artık kalkınız, kurbanlarınızı kesip sonra başlarınızı tıraş ediniz*” emrini üç kere tekrarlamasına rağmen üzüntülerinden dolayı kılını kıpırdatmamıştır. Daha sonra Ümmü Seleme’nin yanına giden Peygamberimiz durumdan şikâyetçi olmuş, Ümmü Seleme “*Yâ Nebiyallah! Bu işi yapmak istiyor musunuz? O halde, şimdi dışarı çıkınız; sonra kurbanlık develerini kesinceye ve berberini çağırıp o seni tıraş edinceye kadar sahabeden hiçbirisine bir kelime bile söylemeyiniz*” demiştir. Arkasından “*Çünkü sen kurbanını kesecek ve tıraş olacak olursan halk da öyle yapar!*” diye ilave etmiştir. Bunun üzerine Peygamberimiz hiç kimseyle görüşmeden ve hiç kimseye bir şey söylemeden, ihramını sağ koltuğu altından çıkarıp sol omuzuna atmış; kurbanlık develerini kesmiş ve berberi Huzaalı Hırâş b. Ümeyye’yi çağırıp tıraş olmuştur. Bunun üzerine sahabeler de derhal kurbanlık develerini kesmeye ve başlarını tıraş ettirmeye başlamıştır. Hz. Ümmü Seleme bu manzarayı “*Kurbanlıklara öylesine koşular, öylesine yığıldılar ki neredeyse birbirlerini ezeceklerdi!*” şeklinde tasvir etmektedir (Buhari, Kitab-uş Şurut: 15). Bu olayda görüldüğü üzere Peygamberimizin sözlü tavsiyeleri sahabenin üzüntüsü nedeniyle karşılık bulmamış, ancak davranışları sahabe üzerinde büyük bir etki uyandırmıştır. Bu durum sosyal öğrenme ve modelden öğrenmenin etkisini açıkça göstermektedir.

Hz. Muhammed’in (sav) model alınması basit bir taklit değil, bilinçli bir eylemdir. Müminler Allah’ın rızasını kazanmak ve İslam adına amaçlarına ulaşmak için onu örnek seçtiklerinin farkındadır (Kasapoğlu, 2006: 43). Hz. Muhammed’i (sav) model almak demek, onun günlük hayatını biçimsel anlamda aynen yaşamaya çalışmak demek değildir. Aksine sahip olduğu ahlaki faziletleri hayata geçirmek,

getirmiş olduğu dini zihniyeti benimsemek ve gelişen olaylar karşısında onun almış olduğu tavırları sergilemektir (Kılıç, 1999: 30).

Peygamberimiz modelliğin ve çevrenin etkisini sadece davranışlarıyla değil, hadisleriyle de vurgulamıştır. Örneğin Peygamberimiz “*Her çocuk fitrat üzere doğar. Sonra annesi ve babası onu Yahudi veya Mecusi yapar* (Buhari, Cenaiz: 80)” hadisiyle sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Başka bir hadisinde Peygamberimiz “*İyi ve kötü arkadaşın hali, güzel koku satanla körük çekenin haline benzer: Misk satan, ya sana güzel kokusundan bir miktar meccanen verir, ya sen satın alırsın, ya da (hiç değilse onunla beraber olduğun sürece) güzel koku koklamış olursun. Körük çeken kimse ise, ya elbiseni yakar ya da (en azından) körüğün kötü kokusundan rahatsız olursun* (Buhari, Zebaih, 31)” buyurarak sosyal öğrenmenin kişilik üzerindeki etkisini göstermiştir.

Peygamberimiz Müslümanların bilgi-davranış ilişkisine “*öğrendiğiniz ilim ile amel etmedikçe Allah sizi mükafatlandırmaz* (Dârîmî, Sünen, 266)” hadisinde vurgu yapmaktadır. Burada öğrenilen ilmi uygulamanın ve davranışa dönüştürmenin öğretmekten daha öncelikli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Hz. Peygamber, dinin belli kaide ve esaslarını diğer insanlara öğreten kimselerin, bunları bizzat kendi nefislerinde yaşayıp yaşamadıklarına dikkat etmiştir (Hamidullah, 1993: 778).

Peygamberimiz “*İyi örnek olan sevaba, kötü örnek olan günaha ortak olur* (Müslim, Kitab-ul İmara, 38)” hadisinde model olmanın hem olumlu hem de olumsuz yönüne dikkat çekmiş, olumlu olması durumunda bundan sevap kazanılacağını belirterek, örnek olmayı teşvik etmiştir.

Hz. Muhammed’in (sav) Müslümanlara örnekliliği batılı yazarlarca da açıkça kabul edilmiştir. Schimmel (1985), Hz. Muhammed’in (sav) kendi kişisel örnekliliği ile düşünce ve davranışlarını öğrettiğini, bu yolla Müslümanları biçimlendirdiğini ifade etmektedir. Peygamberimizin örnekliliğinin öneminden dolayı peygamberin sözlerinin veya eylemlerinin güvenilir bir şekilde muhafaza edilmesi ve topluma yayılması için hadis biliminin İslam kültüründe merkezi bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte bu örneklilik Fas’tan Endonezya’ya kadar Müslümanlara bir eylem bütünlüğü sağlamıştır. Müslüman nerede olursa olsun bir eve girerken nasıl davranacağını, günlük hayatta “hayır” ifade eden hangi sözleri kullanacağını, kaçınması gereken şeyleri, nasıl yiyeceğini ve nasıl seyahat edeceğini Peygamberimizin örnekliliği

vasıtasıyla bilmektedir. Yüzyıllar boyunca Müslüman çocuklar bu yollarla yetiştirilmiş ve sadece bu geleneksel dünya yakın zaman önce modern teknolojik kültürün egemen olmasıyla zayıflamıştır (Oman ve Thoresen, 2003b: 203-204).

Sonuç olarak Hz. Muhammed'in (sav) bir insan olarak peygamberlik göreviyle görevlendirilmesi modelden öğrenmenin dindeki yerini açık bir şekilde göstermektedir. Bununla birlikte Peygamberimizin hayatı boyunca sergilediği davranışlar, insanlar tarafından ehemmiyetle model alınmıştır. Birçok hadisinde Peygamberimiz sosyal çevrenin etkisine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmen olarak görevlendirilecek kişilerin bilgilerini davranışlarına yansıtıp yansıtmadıklarını da göz önünde bulundurmuştur.

1.4.3. İslam Eğitimcilerine Göre Modelden Öğrenme

Din eğitimi geleneğimizde modelden öğrenme önemli bir yere sahiptir. Başta tasavvuf olmak üzere esnafılık, sanat ve bilim dallarında mürid-mürid, usta-çırak, müderris-talebe ilişkilerinde modelden öğrenmenin izlerine rastlanmaktadır. Bu başlık altında geleneğimize iz bırakan ilim adamlarının modelden öğrenme ile ilgili düşüncelerine yer verilmektedir.

Modelden öğrenme konusunda İslam geleneğinde ilk tespitler Hz. Ali'ye aittir. Bu tespitlerden birisi “*İnsanlar âlimlerin kendi ilimlerine göre yaşamadıklarını görüyorlar ve ilim öğrenmeye rağbet etmiyorlar*” şeklindedir. Hz. Ali'ye göre âlimin söz ve davranışları arasındaki uyumdan hem ilim, hem de toplum etkilenmektedir. Bununla birlikte Hz. Ali “*Ey ilim taşıyıcısı! İlmle amel et. Çünkü âlim ilmiyle davranan, ilmi ameline uygunluk gösterendir. Bir gün, ilmi taşıyan ve fakat onu uygulamayan kavimler gelecek. Onların yapıp ettikleri bildiklerine muhalif olacak*” demiştir (Nazıroğlu, 2006: 138). Kısaca âlim toplum için bir modeldir ve anlattıkları kadar davranışları da bir öğrenme aracıdır.

Modelden öğrenme konusunda Akabe b. Ebî Süfyan'ın, oğlunu teslim ettiği eğitimciye “*Çocuğumu ıslah etmeye önce kendini ıslah ile başla. Çünkü çocukların gözleri senin gözüne bağlı kalır. Onlara göre iyi ve güzel, senin iyi ve güzel kabul ettiğin şeylerdir.*” şeklinde nasihat etmiştir (Uluğ, 2010: 76). Bu nasihatte öğretmenin davranışlarının çocuk üzerinde ne kadar etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Mâverdî, eğitimde söz-davranış uyumu konusunun ne kadar önemli olduğunu “*Âlimin en büyük şiarlarından biri bildiğini hayatına uygulamasıdır*” ve “*Âlim*

yapmadığı şeyi başkasına söylemekten, kendi uymadığı kuralları başkalarına emretmekten sakınmalıdır” ifadeleriyle belirtmiştir (Nazıroğlu, 2006: 139). Bunun yanında ilim öğrenen kimse başta ahlak olmak üzere bütün iş ve yaşayışını öğretmenlere benzetmeli, onların güzel davranışlarını örnek almalıdır. Böylece öğrenci ile öğretmeni arasında ortak bir kültür ve değer alanı meydana gelmiş olmaktadır. Maverdiye göre öğrenci, öğretmeni körü körüne taklit etmemeli, hocasının delilsiz görüşlerini kabul etmemelidir (Kaya, 2016: 244).

Farabi eğitimin amaçlarından birisinin kuramsal ve eylemsel erdemleri birleştirmek olduğunu söylemektedir. Bilginin amacı, onun uygulanmasıdır. Yetkinlik, bilginin eyleme dönüşmesiyle gerçekleşmektedir. Bilimler pratik gerçekliğe uygulanmadıkça bir anlam ifade etmemektedir (Dam, 2016: 65). Ayrıca ona göre öğretmenin ahlakının düzgün olması gerekmektedir. Öğretmenin arzu ve isteği hazza değil, gerçeğe yönelmiş olmalıdır (Dam, 2016: 67). Buna göre öğretmen söz-davranış bütünlüğüne sahip olmalı ve öğrencileri bu amaca göre eğitmelidir.

İhvân-ı Safâ'ya göre ergenlik dönemine kadar çocuklar çevrenin davranışlarından etkilenmektedir. Bu sebeple İhvân-ı Safâ, on beş yaşa kadar olan dönemi “*taklidi ve duygusal öğrenme çağı*” olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde sosyal ve fiziki çevreyi keşfetmeye başlayan çocuk; ailesinin, hocalarının ve arkadaşlarının etkisi altındadır. İhvân-ı Safâ ayrıca bir eğitim metodu olarak model almanın önemli bir araç olduğunu düşünmektedir. Ona göre model alma, fikirlerin yayılması ve inançların ruhlara yerleşmesinin araçlarındandır. Telkin ve model alma ile başlayan davranışlar zamanla alışkanlık haline gelmekte ve çocuğun ahlaki formasyonunu etkilemektedir (Koç, 2016: 114).

İbn-i Sina'ya göre eğitimcilik her şeyden önce bir uzmanlık işidir. Ona göre, herkesin eğitimci olması mümkün değildir. Eğitimci davranışlarıyla öğrencilerine örneklik edeceği için önce kendini eğitmelidir. Bunun için de şahsiyetini iyi tanımalı, terbiye etmeli ve geliştirmelidir (Işıkdogan, 2014: 3). Kısaca İbn-i Sina eğitimde model olarak kabul ettiği öğretmenin davranışlarının önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca İbn-i Sina'ya göre çocuğun ilk eğitimi ahlak eğitimidir. Bu eğitim çocuğu kötü iş ve arkadaşlardan uzaklaştırıp iyi arkadaşlarla oynamasını sağlamak, onu iyi davranışlara teşvik ile olmaktadır (Akyüz, 1982: 7). Buna göre İbn-i Sina modelden öğrenme vasıtasıyla çocuğun ahlaki gelişiminin gerçekleştiğini ifade ederek, çocuğun

eğitiminde önemli bir etkisi olan çevrenin kontrol altında tutulması gerektiğini düşünmektedir.

Gazalî modelden öğrenmeyi, “*Lisan-ı hal ile söylemek, sözle söylemekten daha fasihtir; insanın tabiatı sözlere uymaktan ziyade amellerde müşahedeye daha meyillidir*” ifadesiyle oldukça açık bir şekilde önemsemektedir (Çamdibi, 2008: 10). Ona göre çocuklar genellikle öğretmenlerinin davranışlarına baktıktan sonra söylediklerini ve anlattıklarını dikkate almaktadır.

Eserlerinin çoğunda Gazalî, söylediklerine uymayan âlimleri, toplumsal çözümlenin birinci sebebi olarak görmektedir. İhyâ-ü Ulûmiddin adlı eseri bu duruma ilişkin yakınmalarla doludur. Ona göre halkı doğru yola çağırarak olanlar öncelikle söylediklerine kendileri uymalı ve halka iyi örnek olmalıdır (Çelikel, 2006: 97). Gazalî, öğretmenin bütün davranışlarını takva ölçüsüne uydurması ve kendisini hesaba çekmesi gerektiğini ifade etmektedir (Bayraktar, 2008: 143; Ay, 2006: 82).

İbn Cema, öğretmenlerin modelliğine vurgu yapan bir başka İslam eğitimcimizdir. Hicretin sekizinci asrında yaşayan İbn Cema “*Âlim (öğretmen), dini işlerde ve Müslümanların yararlandığı hususlarda meşru yolu gözetmelidir. Çünkü âlimler bizzat önderdirler ve bilmeyen kişiler onların yoluna uyar*” diyerek âlimlerin dolayısıyla öğretmenlerin örneklik ve önderlik vasıflarına vurgu yapmıştır (Nazıroğlu, 2006: 209).

İbn Cema’ya göre öğretmenler dini açıdan üstün vasıflara sahip olmalıdır. Ayrıca dini prensip ve kaideleri yerine getirmeli ve sahip oldukları bilgiye uygun davranmalıdır. Özellikle öğrenciler tarafından taklit edildiklerinin farkında olmalı ve hareket ve davranışlarını buna göre ayarlamalıdır (Bayraktar, 2009: 13). Ayrıca İbn Cema model olacak öğretmenlerin görüntü ve fizyolojik yapısının da insan eğitimine etkisi olduğunu vurgulamıştır (Nazıroğlu, 2006: 85). Bu durum sosyal öğrenme kuramında dikkat çekme süreci olarak ifade edilmektedir. Modelden öğrenmenin gerçekleşmesi için modelin gözlemci tarafından dikkati çekecek özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Eğitim ve kişilik gelişiminde sosyal çevreye önem veren bir âlimimiz olan İbn Haldun’a göre birey ya bizzat öğretim yoluyla ya da işin ehli olan kimseleri bizzat görerek onları kendisine örnek alarak öğrenmektedir (Süngü, 2009: 57). Öğretmenle

yüz yüze eğitim almak ve çok sayıda öğretmenden istifade etmek öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır.

Tâşkoprîzâde'ye göre hocanın sözü özüne, anlattıkları işine ve yaşantısına muvafık olmalı; hoca talebesinden yapmasını istediği şeyleri öncelikle kendisi yapmalıdır. Ancak böyle olunca sözlerin tesiri olur, aksi halde sözleri talebesine tesir etmez ve etrafındakiler ondan uzaklaşır (Korkmaz, 2016: 583). Kısaca eğitimin başarısı öğretmenin sözleri ile davranışları arasındaki uyuma bağlıdır. Bu durumda öğrencinin öğretmenin davranışlarını sürekli gözlemlediği ve değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Kınalîzâde Ali Çelebi çocuğun ahlak eğitiminde sosyal çevreye önem vermektedir. Ona göre reziletleriyle tanınan, çocuğun terbiyesine zıt kişilerle çocuğun bir arada bulunması yasaklanmalıdır. Sefihlik ve fuhuş yapan, oyun ve eğlence ile meşgul kişilerle çocuk ve gençler bir araya gelip sohbet etmemelidir. Çünkü çocuğun vicdanı saftır, iyi ve kötü huyları çevreden edinmektedir. Kınalîzâde Ali Çelebi çocuğa eğitim verecek öğretmenin dindar, salih, temiz ahlaklı ve sağlam akla sahip kimselerden seçilmesi gerektiğini belirtmektedir (Oktay, 2015: 84).

Osmanlı'nın son döneminde birçok ilim adamı eğitimde öğretmenin yeri ve rolüne değinmiştir. Kazım Nâmî'ye göre çocukların ahlâk terbiyesi için salim ve temiz bir çevre sağlanması gerekmektedir (Kaya, 2012: 81). Mehmet Hazık Zeynizade'ye göre de ahlak terbiyesinde başarı, muallimin güzel ahlak sahibi olmasıyla yakından ilgilidir (Kaya, 2012: 86).

Sonuç olarak modelden öğrenme bir kuram olarak batı dünyasında ortaya çıkmasına rağmen, İslam eğitimcileri tarafından çok daha eski tarihlerden bu yana dikkate alınmıştır. İslam eğitimcilerine göre öğretmenin bir model olarak öğrenci üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. Anlattıkları kadar davranışlarıyla model olması sebebiyle öğretmen öğretmeye çalıştığı şeyleri öncelikle kendi yaşantısında sergilemelidir. İslam eğitimcilerine göre ahlaki ve dini davranışların öğretilmesinde modelden öğrenme önemli bir araçtır. Öğrencinin karakteri hocasının model davranışlarıyla şekillenmektedir. İslam eğitimcileri arasında körü körüne taklit eleştirilmiştir. Ayrıca çocukların eğitiminde, çevrenin ve arkadaş gruplarının kontrol altında tutulması gerekmektedir.

1.5. Din Eğitiminde Modelden Öğrenme

Psikoloji literatüründe, dini inanç, pratik ve ahlak gelişimine ilişkin iki ana model (sosyalleşme teorisi ve bilişsel teori) bulunmaktadır (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 149). Din özü itibarıyla soyut bir olgudur. İnsanlar, somut örnekler olmaksızın, soyut dini tutum ve davranışları nasıl uygulayacakları konusunda karamsar durmaktadır (Bandura, 2003: 171). Sosyal öğrenme, bireyin doğrudan deneyimlemeyeceği ve sadece bilişsel süreçlerle kazanamayacağı dini tutum ve davranışları modelden öğrenme yoluyla nasıl kolaylıkla kazandırılacağı konusunda din eğitimcilerinin önünü açmaktadır. Dindarlığın Allah'a olan inanç gibi içsel yönünün yanında toplumsal bir yönü de bulunmaktadır (Bandura, 2003: 171). Toplumdaki sosyal kurum ve kişiler (aile, okul, arkadaş vb.) bireye dini konularda çok sayıda davranış modeli sağlamaktadır.

Din eğitiminde modelden öğrenmeyi teşvik eden öğretiler ve uygulamalar, binlerce yıl boyunca dini geleneklerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Tarih boyunca birçok dini lider tarafından manevi modellemenin gücü, dini kurumlarının belirlenmesi, eklemlenmesi, sürdürülmesi veya geliştirilmesinde ve dindarların dini öğrenmesi, yaşaması ve yaygınlaştırmasına yardımcı olmak için kullanılmıştır (Oman ve Therosen, 2003a: 155).

Bu çalışmada sosyal öğrenme teorisi temelinde din eğitimi ve dini gelişim ele alınmaktadır. Dini, ahlaki tutum ve davranışlar başkalarının davranışları model alınarak öğrenilmekte ve çeşitli pekiştiricilerle kalıcı hale gelmektedir. Din eğitimi ile ahlak eğitimi arasında gözlemlenen davranış açısından bazı farklılıklar olduğu için bu konu iki ayrı başlık altında işlenmektedir.

1.5.1. Dini Davranışların Modelden Öğrenilmesi

Yüzyıllardır sosyal öğrenme, din eğitimcilerini ilgilendirmektedir. Bu ilgiyi daha önce işlemiş olduğumuz "İslam Eğitim Geleneğinde Sosyal Öğrenme" isimli başlıkta ele almıştık. Din eğitimcileri, modelden öğrenmenin etkisi konusunda hemfikirdir. Sosyal öğrenme kuramı, eğitim bilimi ve dini toplumlar tarafından paylaşılan değerlere ortak bir zemin sunmaktadır. (Oman, 2013: 187). Başka bir ifadeyle sosyal öğrenme perspektifi sadece din ve maneviyatın bilimsel açıklaması ile uyumlu değil, aynı zamanda dini gelenekler içerisinde dinin ve maneviyatın nasıl öğrenildiği konusunda da çoğu eğitim kuramından daha fazla açıklayıcıdır.

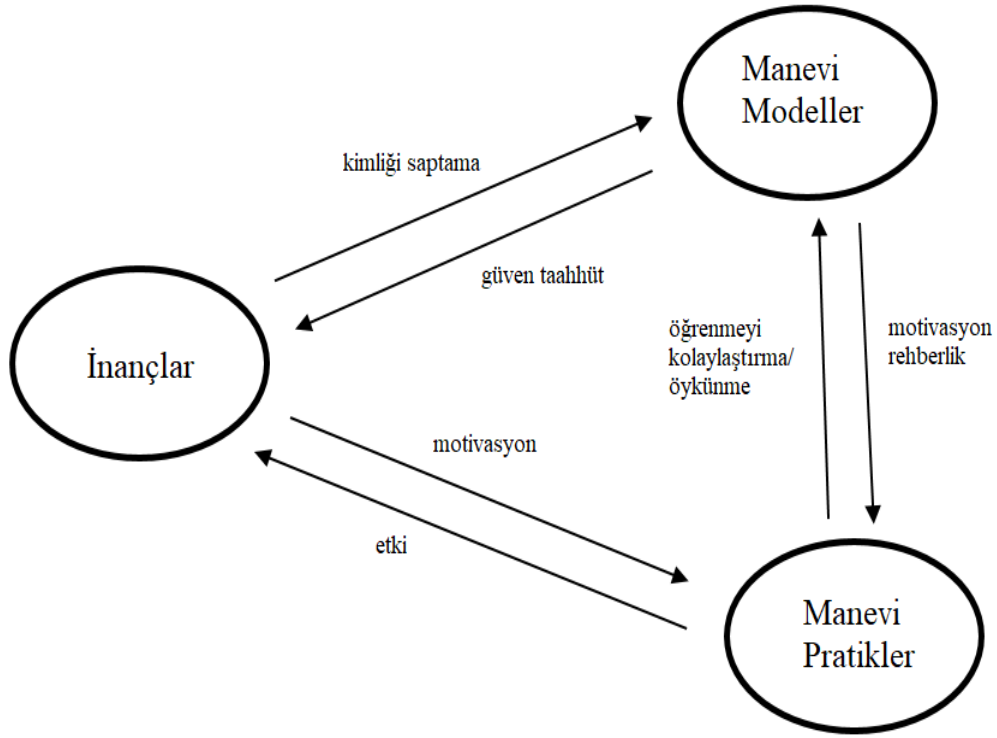
Sosyal öğrenme teorisine göre din, aşamalı bir sosyal öğrenme süreciyle kazanılmaktadır. Modelin gücü laboratuvar ve saha çalışmalarında birçok kez belgelenmiştir. İnsanlar, bir model vasıtasıyla fedakar davranmaya, gönüllü din hizmetlerine katılmaya, ruhsal tatmin aramaya, şefkat göstermeye, temkinli davranmaya, belirli yiyecek ve giyecekleri tercih etmeye, belirli konularda sohbet etmeye, meraklı veya pasif olmaya, yenilikçi veya geleneksel düşünmeye ve böyle örnek davranış sahiplerinin herhangi bir yol veya hareketine katılmaya yönelim gösterebilmektedir (Bandura, 1986: 206).

Dini duygu, düşünce ve tutumun gelişmesinde çevre en önemli faktördür (Kaya, 1998: 50). Bütün dinler sosyal ortamda kazanılmıştır. Dünya dinleri mensuplarının büyük bir çoğunluğu takip ettikleri geleneklere göre doğmuşlardır (Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 24).

Din ve ahlak gibi soyut bir alanda gözlemciler, başkaları tarafından somut bir şekilde sergilenen düşünce ve eylemlerden birtakım ilke ve standartlar çıkarmaktadır. Bu ilkeleri gördükleri, okudukları veya duydukları şeylerin ötesine geçen yeni davranış örnekleri üretmek için kullanabilmektedir (Bandura, 2003: 169). Bu durum modellemenin basit bir tepki taklidi olarak tasvir edilemeyeceğini göstermektedir. Zira bireyler din konusunda sadece taklit etseydi, tek tip bir dindarlık topluma hakim olurdu. Ancak indirilen vahiy tek olmasına rağmen, dinin hayata ve bireylere yansımaları farklı farklıdır. Bu durum şunu göstermektedir ki modelden öğrenme bir modelin bütün davranışlarını almak (özdeşleşmek) olmadığı gibi sabit bir şekilde belirli durumlarda belirli davranışların harekete geçmesi de değildir (Bandura, 2003: 170). Sosyal öğrenmede çevre, birey ve davranış öğelerinin tamamı eşit derecede önemlidir.

Toplumda fikirler, değerler, inanç sistemleri ve yaşam biçimleri insanların hayatlarının önemli bir bölümünü kaplayan gerçek ve sembolik modellerden öğrenilmektedir. (Bandura, 2003: 169). Bireyler seçtikleri modelleri ve özelliklerini, bu modeller aracılığıyla öğrenmeye çalıştıkları dini becerileri ve bu kaynaklardan edindikleri öğrenme tekniklerini değiştirebilmektedir. Dini modelleme formal olmayan kişisel ilişkiler veya formal olarak yapılandırılmış ilişkiler yoluyla ve okuma yoluyla gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte toplumsal ve bireysel dini ritüellerin sistematik tekrarlarıyla modellenmiş davranışların kalıcılığı artırılabilir (Oman and Thoresen, 2003a: 156).

Modelden öğrenme, dinin ve maneviyatın bütünü oluşturmamaktadır (Oman, 2013: 191). Dini modelleme, maneviyat ve dinin diğer bileşenleri ile dinamik olarak etkileşim halindedir. Örneğin çoğu dini ve manevi gelenekte inançlar, dini pratikler ve dini modeller dindarlığın üç önemli tarafını oluşturmakta ve zaman içinde birbirini eşit olarak etkilemektedir. Aşağıdaki tabloda bu durum Oman tarafından özetlenmektedir (Oman, 2013: 192).



Şekil 3: Manevi Modellerin Maneviyatın Diğer Bileşenleri İle Etkileşimi

Özgürce seçilmiş ve oldukça kişisel olan dini tutum ve davranışlar büyük ölçüde toplumsal etkinin bir ürünüdür (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 27). Birey dünyaya dini ve ahlaki değerlerle gelmemekte, toplumsallaşma süreciyle öncelikle anne-babasını ve daha sonra başkalarını gözlemleyerek dini ve ahlaki kimliğini oluşturmaktadır. Birey aile ile birlikte hayatı boyunca farklı modellerle etkileşim içinde olmakta ve bu modeller bireyin dini ve ahlaki gelişimini yönlendirmektedir. Cinsiyet, ırk, yaş, sosyo-ekonomik statü, eğitim düzeyi, yaşanılan yerin büyüklüğü, coğrafi bölge, ailenin etnik kökeni, ana-babanın dini, siyasal tercih ve evlilik gibi birçok sosyal arka plan dini gelişim üzerinde etkilidir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 57).

Sosyal çevrenin dindarlık üzerinde etkisinin olduğu kabul edilmekle birlikte davranışçılığın iddia ettiği gibi çevre bireyin dindarlığı üzerinde tek başına bir değişken değildir. Zira davranışçılıkta birey boş bir levha olarak görülmekte ve tamamen çevre tarafından şekillendirilmektedir. Ancak sosyal çevreden gözlemlenen dini davranışlar oldukça karmaşık etkileşimler ve ilişkiler ağı içerisinde kazanılmaktadır. Sosyal öğrenme teorisi davranışçılıktan farklı olarak çevre kadar bireye ve bireyin bilişsel kapasitesine aktif rol yüklemektedir. Öğrenen kimse, bilgi ve değerlerin pasif bir alıcısı değil, öğrenme ve anlama çabası içinde olan bir bireydir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 57). Kişi sosyal çevreden öğrendiklerini öz-düzenleme mekanizmasıyla kendine mal etmekte ve ardından da davranış değişikliğinde kendi yargılarını temel almaktadır. Bununla birlikte bireyin çevreden gözlemlendiği dini davranışlar bireyin kişisel ihtiyaçları, güdüleri, istekleri, amaçları, zihinsel ve duygusal gelişimi tarafından etkilenmektedir (Arslan, 2006: 62).

Sosyal bilişsel kuram, bilişsel yaklaşımın aşamalı gelişim anlayışını da eleştirmektedir. Bireyin dini gelişiminde belirleyici faktör sadece beden ve zihin gelişimi değildir. Birey ne sadece sosyal çevresi tarafından kontrol edilen güçsüz bir obje ne de tamamen istediğini seçebilen özgür bir öznedir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 56).

Sosyal öğrenme teorisinde dini gelişim çevre, birey ve davranış arasında üçlü bir etkileşim içinde gerçekleşmektedir (Santrock, 2014: 32). Birey dinini tedrici olarak sosyal öğrenme süreci yoluyla edinmektedir. Kelman (1958), bir kişinin yeni tutumları kendisine mal edebilmesinin uzlaşa, özdeşleşme ve içselleştirme adlı üç farklı yolla gerçekleştiğini ifade etmektedir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 61). Sosyal öğrenme teorisi Kelman'ın tasnifi çerçevesinde düşüncelerimizin, eylemlerimizin ve hatta temel kişiliğimizin zamanla nasıl değiştiği konusunda yararlı bir çerçeve sunmaktadır.

Birey model alma ve pekiştirme yoluyla ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla (*uzlaşa*) belli inanç ve davranışları yapma yoluna gidebilmektedir. Örneğin bir mabede bağlı olmayan kimse eşini memnun etmek için dini törenlere katılabilmekte hatta bir inancı onaylayabilmektedir. Ergen bir kız eğitilmiş ve şüpheli arkadaşları tarafından kabul görmek için onaylamadığı halde dini konulara karşı eleştirel ve alaycı bir şekilde yaklaşabilmektedir.

Din hakkında aile, hayran kalınan bir dini lider, öğretmen ve arkadaşlar önemli modeller olarak karşımıza çıkmaktadır (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 62). Oman, bireyin maneviyatını etkileyen çevreleri aile, dini organizasyon, okul/ iş yeri ve ünlü-kutsal kişiler olarak beş gruba ayırmaktadır (Oman, 2013: 192-194). Aynı başlıklar altında bireyin dini ve ahlaki hayatında etkili olan bu modeller kısaca ele alınacaktır.

1.5.1.1. Aile

Birey dünyaya geldiğinde, içgüdüsel olarak, herhangi bir sosyal, kültürel ve dini eyleme yönelik belirli bir tutuma sahip değildir. Biyolojik ve fizyolojik gelişimine paralel olarak birey, sosyal çevreyle etkileşimi sonucu toplumda var olan dini norm, değer ve uygulamaları öğrenmektedir. Dolayısıyla bu işleyiş bütünüyle bir toplumsallaşma süreci içerisinde gerçekleşir (Çoştur, 2009: 76).

Birçok araştırmacının belirttiği gibi aile, olumlu ve olumsuz anlamda çocukların dini ve ahlaki gelişimi üzerinde en güçlü etkidir (Oser, Scarlett ve Bucher 2006: 977; Oman, 2013: 192). Psikologlar çocuklarda dini tutumların oluşmasında ilk faktör olarak ailenin, daha sonra bireysel düşüncenin, en son olarak da okulun ve arkadaş çevresinin rol oynadığını ileri sürmektedir. (Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 99; Köylü, 2010: 111).

Sosyal öğrenme kuramına göre dini öğrenme çocuğun ailesinde gözlemlendiği dini davranışlarla başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun dini ve ahlaki modelleri anne-baba ve birinci derece yakın akrabalarıdır. Anne-babalar, sözlü tümevarım, inançların telkin edilmesi disiplin taktikleri, farklı pekiştirmeler ve davranışsal modelleme yöntemlerini kullanmak suretiyle, çocukların kendileri gibi davranış sergilemelerini sağlayarak onların dini ve manevi gelişimlerini etkilemektedir (Boyatzis, 2005: 131).

Ailede aktif dini bir hayat yaşanıyorsa, aile bireyleri çocuk için dini değerlerin ve dini ilişkilerin açık bir modeli olmaktadır. Bu doğal öğrenme süreci ailenin etkili bir din eğitimi kurumu olmasını sağlamaktadır. Kaya tarafından yapılan çalışmada, annenin ve babanın namaz ve oruç gibi ibadetleri yerine getirmesinin, çocukların dini tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Kaya, 1998: 237). Çocuğun, ailesinin derin dindarlığını fark etmesi ve bunu takdir etmesi yıllarını almasına rağmen onların ses tonu ve günlük hayattaki örnek davranışlarının çocuk üzerindeki etkisi asla kaybolmamaktadır (Allport, 2014: 50). Çocuk, anne-babasını model alarak yemekte

dua edebilmekte veya henüz anlamını bilmediği dini bir duayı okuyabilmektedir (Batson, Schoenrade ve Ventis, 2017: 61).

Çocuk keskin bir gözlemcidir. Anne-babasının kendisiyle ve birbirleriyle ilişkisi ve yaşantılarını sürekli gözlemlemekte, değerlendirmekte, sonuç çıkarmakta ve tepki göstermektedir (Yörükoğlu, 2010: 127). Çocukluk döneminde zihinsel kapasite tam olarak gelişmediği için model alma taklide daha yakındır. Çocuk karşılaştığı alışkanlıkları, gelenek ve görenekleri, tutum ve davranışları, sözleri ve hayat biçimlerini bilinçli ve bilinçsiz olarak taklit etmeye çalışmaktadır (Dam, 2010: 32).

Ailenin çocukla olan ilişkisi dini ve ahlaki davranışların model alınmasını etkilemektedir. Anne-babalarıyla sıcak bir ilişki yaşayan ve onlara güvenen çocuklar ebeveynlerinin inançlarına uyma konusunda daha güçlü bir istek duymaktadır (Okagaki, Hammond ve Seamon, 1999: 274). Bununla birlikte ailenin dini ve manevi konularda çocukla kurduğu diyalog onların dini gelişimini olumlu anlamda etkilemekte, gözlemlenen model bilgisini hatırd tutmayı kolaylaştıran kodları desteklemektedir (Oman, 2013: 192).

Çocuklukta Allah inancı öncelikle insana ait çizgiler şeklinde görülmekte ve yaş ilerledikçe daha soyut bir anlayışa doğru dönüşmektedir. Çocuğun Allah inancının şekillenmesinde aile fertlerinin ilahi varlık karşısındaki tutum, davranış ve sözel ifadeleri oldukça etkilidir (Selçuk, 2009: 97).

Çocukluk döneminde dini davranışlar açısından ikinci önemli olgu ibadetlerdir. Çocukta sembolik anlama ve kavramanın başladığı andan itibaren büyüklerce yapılan ibadetler gözlemlenmekte ve taklit edilmektedir. Çocukluk döneminde dini davranışlar öncelikle görsel semboller aracılığı ile modellenmektedir. Sözel becerilerin gelişmediği bu dönemde davranışlar hafızaya görsel semboller olarak kaydedilmektedir. Örneğin okul öncesi dönemde çocuklar namaz ibadetini tam olarak kavrayamamaktadır. Ancak yapılan bir çalışmada namaz fotoğrafı gösterilen çocukların %88'i fotoğraftaki bireyin namaz kıldığını söylemektedir (Konuk, 2009: 81).

Dil becerisinin kazanıldığı dönemde dini davranışlar sözel semboller vasıtasıyla modellenmektedir. Sözel modelleme öğretici ve ilham verici örneklerin bir başka kaynağıdır (Bandura, 2003: 169). Çocuk, ailesinin dini davranışlar sergilerken

takındığı tutum ve sözlü ifadeleri taklit etmekte, tam olarak kavranmasa da bu sözel sembollere anlam yüklemektedir (Yavuz, 2009: 104).

Çocukluk döneminde soru sormaya düşkünlük ve sonu gelmez bir merak bulunmaktadır (Dam, 2010: 32). Çocukta dilsel becerilerin gelişmesi ve bu merak çevresinde duyduğu Allah, Hz. Muhammed (sav), ahiret, cennet-cehennem ve dua gibi kavramların anlamlarını ve modellerdeki karşılıklarını öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durum onların sözel sembolleştirme kapasitesinin gelişmesini sağlamaktadır. Çevresindekileri dua ederken gören çocuk dua davranışını taklit etmekte ve sözel sembolleri öğrenmektedir.

Çocuklukların model aldığı dini davranışların sonrasında alacağı pekiştireçler davranışın tekrarını ve kalıcılığını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca pekiştireç beklentisi hangi dini davranışlara dikkat edileceğini etkilemektedir. Çocuk dini davranışları kendisine sevgi, güven ve destek veren kişilerle özdeşleşmesini daha güçlü hale getirecek bir araç olarak düşünmektedir (Allport, 2014: 43). Taklitle başlayan din, çocuğun kendi kabiliyetine, ailenin ve çevrenin dini atmosferine göre yavaş yavaş gelişip derinleşerek dini yaşayışa dönüşmektedir (Yavuz, 2009: 104). Çocuk bunları tekrarladıkça daha çok öğrenmekte ve alışkanlık kazanmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarını din içinde model olarak etkilemelerinin en önemli yolu, çocukları evde dine dahil etmektir (Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 104). Çocuklardan beklenen davranışların önce anne-babalar tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Dam, 2010: 55). Bununla birlikte çocuğun namaz, mevlit veya cenaze gibi cemaatle yapılan dini ritüellere götürülmesi dini gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu tür sosyal ortamlarda gözlemlenen dini ve ahlaki davranışlar ve çocuğun dini ibadatlere katılımı, hafızada unutulmayacak bir hatıra olarak kalmaktadır. Ailenin din hakkında çocukla sohbet etmesi, çocuğun sözel sembolleştirme kapasitesini geliştirmektedir.

Ailenin bireyin dini ve ahlaki davranışları üzerindeki etkisi ergenlik döneminde de devam etmektedir. Gençler üzerinde yapılan çalışmalarda dini ve ruhsal gelişimde en güçlü etkiye annenin sahip olduğu, dini organizasyon, arkadaş ve medyanın mütevazı bir rol oynadığı görülmektedir (Oser, Scarlett ve Bucher 2006: 977).

Şüphesiz din eğitimi açısından çocukluk dönemi, en etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği dönemdir. Çünkü bu dönemde din eğitimi modeller ve model

davranışlarla şekillenmektedir. Bununla birlikte bu eğitim doğal ortamda, zorlama olmadan informal bir şekilde gerçekleşmektedir. Diğer öğretim yöntemleri gibi planlama, uzmanlık, kontrollü bir ortam ve denetim gibi faktörlere ihtiyaç duyulmadan sadece çocuğun dikkatini çekebilecek, onun hafızasında iz bırakabilecek örnek davranışlara ve çocuğun ailesinden örnek aldığı bu davranışların olumlu pekiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak ebeveynler çocuklarının dini ve manevi gelişimini özellikle dini öğretiler ve uygulamalar yoluyla doğrudan olduğu kadar dolaylı bir şekilde model olarak etkilemektedir (Oser, Scarlett ve Bucher 2006: 977). Dinin kültürle bütünleştiği ve onun içinde merkezi bir rol oynadığı toplumlarda din doğrudan doğruya yaşanmakta olduğu için dini inanç ve gelenekler bağlamında resmi eğitim verilmesine ihtiyaç duyulmamakta, birey için ailede verilen din eğitimi yeterli gelmektedir (Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 98). Çocuk dinin ne olduğunu ve dinden ne bekleyeceğini sosyal bir miras olarak aileden öğrenmektedir. Bu sebeple ailede verilen din eğitimi bireyin hayatı boyunca kendisine yetmektedir. Ancak modern toplumda aile ve toplum hayatındaki değişimler neticesinde eğitim görevi, “okul” adı verilen kurumlara devredilmiştir. Bu sebeple din eğitiminde gözlem açısından ikinci önemli kurum okuldur.

1.5.1.2. Okul

Okul, çocuğun din eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ikinci kurumdur (Ratchliff, 1992: 128). Bireyin, 6-18 yaşları arasında gündelik yaşantısının yaklaşık üçte birini geçirdiği ortam okuldur. Bu dönemde çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişme ve okul ile birlikte genişleyen çevrenin sağladığı bol miktarda model, çocuğun dini tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Okul döneminin en önemli özelliği çocuğun ikinci elden kazandığı alışkanlıkları bırakıp birinci elden alışkanlıklar kazanma yönünde dini ve dini olmayan tavırlarını değiştirme çabası içinde olmasıdır (Allport, 2014: 51). Ancak eğitimin etkisi, öğrencilerin dini sosyalleşmesinden, yaşından ve akademik yeteneğinden önce eğitim kurumlarının izlediği programa göre değişmektedir (Levenson, Aldwin ve D’Mello, 2005: 150, 152).

Bu dönemin model alma açısından en önemli özelliği çocukluk döneminde görülen taklidin yerini bilinçli model almaya bırakmasıdır (Yavuz, 2012: 103). Sosyal öğrenme teorisinde yer alan sembolleştirme, öngörü, öz-düzenleme gibi bilişsel insan

yeterliklerinin gelişmesi sebebiyle bu dönemde model alma yoluyla öğrenme tam olarak işlevsel hale gelmektedir.

Okul döneminde çocuk genişleyen çevre ile kendini çevreleyen dini norm ve kuralları, gelenek ve görenekleri, tutum ve davranışları kendine bilinçli olarak seçtiği kişilerden model almaktadır (Yavuz, 2012: 180). Okul döneminde çocuk birçok modelin sahip olduğu standardı gözlemlemekte ve bu standartlar onda birer seçenek olarak kalmaktadır. Dini davranışlar artık seçici bir şekilde modellenmekte ve dini davranışlarda bireysel farklılıklar bu noktadan sonra fark edilmeye başlanmaktadır. Bu durum çocuğun dindarlığında bağımsızlığa doğru gidişin ilk işaretlerini oluşturmaktadır.

Bu dönemde çocuklar namaz ve oruç tutma davranışlarını bilinçli bir şekilde denemektedir. Çocukta dini tecrübeler ve bilgiler geliştikçe bu gibi ibadetler dini yaşayışta tabii davranışlar haline gelmektedir (Yavuz, 2012: 107). Ayrıca çocuklar model alınan bu davranışların manasını kavrama ve kavradıklarını açıklayabilme yeteneği kazanmaktadır.

Ergenlik dönemi dindarlığında aile etkisi azalarak da olsa var olmaya devam etmektedir. Gençlik dönemi dindarlığında formal ya da informal din eğitiminin, dini grupların, akranlar arasındaki sohbet ve tartışmaların, okunan kitapların, sosyal çevredeki dindar modellerin ve din adamlarının belirgin bir şekilde etkisi olmaktadır (Pakdemirli, 2015: 43)

Okul döneminde öğrenciyi etkileyen ve onun gelişimini şekillendiren yegane kişi öğretmenlerdir. Çocuklara sadece birtakım bilgiler öğreten kişi olmakla kalmayan öğretmenler aynı zamanda, öğrencilerin kişilik ve karakterlerinin oluşmasında da önemli bir görev üstlenmektedir (Köylü ve Nazıroğlu, 2012: 113). Onlar, bireyin akademik başarısının ve öz benliğinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler bilgi aktarımı görevinin yanında etik ve etik dışı davranışları ile öğrencilere rol model olmaktadır (Santrock, 2014: 240). Ortaokul sürecinde farklı öğretmenlerle tanışan öğrenci, hayran olduğu, sevdiği ve iletişim kurabildiği öğretmenleri kendine örnek almaktadır.

DKAB öğretmeni okul döneminde öğrencinin dindarlığını ve dini bilgilerini etkileyen önemli bir modeldir. Öğretmeninden öğrenilen dini bilgiler karşısında ailenin dini bilgileri yanlış veya eksik olabilmektedir. Çocuk bu durumda ailesinden aldığı

bilgileri yeniden gözden geçirme ihtiyacı duymaktadır. Çalışma konumuz DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki modelliği olduğundan, bu konuya tartışma bölümünde daha detaylı bir şekilde yer verilmektedir.

Ortaokul döneminde öğrenci, öğretmenleri otorite olarak görmektedir. Lise döneminde bu ilişki daha karmaşık bir hal almaktadır. Öğrenciler öğretmen konusunda seçici davranmaya başlamaktadır. Öğrenciler bazen ebeveynlerine anlatmadıkları kişisel bilgilerini öğretmenlerine anlatabilmekte, bazı gençler de öğretmenini rol model olarak belirleyebilmektedir. Bunun yanında bazı gençler birkaç yıl önce konuşmayı düşünmedikleri öğretmenlerine açılabilir (Slavin, 2015:67)

Okul hayatı boyunca öğrencinin en yakınında bulunduğu bireyler arkadaşlarıdır. Akran ve arkadaşların gencin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkisi büyüktür (Gündüz, 2010: 85). İlkokul döneminde çocukların arkadaş sayısı çok olsa bile yakın arkadaşlıklara rastlanılmaktadır. Son çocuklukta ise yakın arkadaşlıklar kurulmaya başlamaktadır (Yavuzer, 2003: 143). Aynı şeyleri düşünen ve birbirine benzer davranışlarda bulunan bireylerin bir arada bulunması gençlere güç ve güven vermektedir. Arkadaş çevresinde çeşitli rollere sahip olarak grupla ve toplumla bütünleşen genç, grupla girdiği sosyal etkileşim içerisinde inançları, değerleri ve normları içselleştirmektedir (Pakdemirli, 2015: 43)

Ergenlik çağında örnek alma yoluyla ahlâkî ve dini değerlerin öğrenilmesi ve kişilikte yerleşmesi dini atmosferin etkisi altında devam etmektedir (Kılavuz, 2006: 289). Ergenlik döneminde artan bilgi kaynakları, dini ve ahlaki olgulara yeni ve farklı gerçeklik yorumları sağlamaktadır. Ergenlik döneminin ilk yıllarında soyut düşünebilme kabiliyetinin gelişmeye başlaması ve sosyal çevrenin yardımıyla dini şuur uyanmaya başlamaktadır (Gündüz, 2010: 70).

Ergenlik döneminin üç temel psikolojik özelliği bulunmaktadır; bağımsızlık, kişilik ve yakın ilişki (Köylü, 2010: 121). Gençler bu dönemde kendilerini ailelerinden ayırmaya ve toplumda kendi kişiliklerini kurmaya çalışmaktadır. Ergenlikte baş gösteren bağımsızlık duygusunun neden olduğu eleştirel düşünce eğilimi, ergeni daha önce öğrendiği ve taklit ettiği dini bilgileri gözden geçirmeye, dolayısıyla yeni öğrendikleri ile eski bilgiler arasında yeni bir sentez kurmaya itmektedir (Arslan, 2006: 64). Ergenlik döneminde genç, kim olduğunu, kime bağlanıp inanacağını ve neye değer vereceğini bulmaya çalışmaktadır (Yavuzer, 2003: 277).

Ergenlik döneminde genç giderek daha çok içsel tercihlerine, değerlerine veya gerekçelerine göre hareket etmektedir. Gelişmenin bu döneminde ergen, ikinci elden kazandığı alışkanlıkları bırakıp birinci elden alışkanlıklar kazanma yönünde bütün dini ve dini olmayan tavırlarını değiştirmek için kendini zorlamaktadır (Allport, 2014: 51). Bütün bu arayışın sonucunda ergenlik döneminin ikinci ögesi olan “kişilik” tam olarak şekillenmeye başlamaktadır.

Ergenlik döneminin üçüncü temel özelliği yakın ve samimi bir ilişki kurma arzusudur. Gençler kimlik arayışını olumlu şekilde karşılayacak, kendilerine örnek alabilecekleri, hayranlıklarını, sevgilerini ve bağlılıklarını onlara yansıtabilecekleri modellere ihtiyaç duymaktadır. Bu dostluk veya modelleme hemcinsinden, arkadaşlarından, karşı cinsten olabileceği gibi öğretmenlerinden, saygın bir kişilikten, tarihi bir roman karakterinden bile olabilmektedir. Genç bir yandan kendisine ideal olarak seçtiği örneklerle özdeşim kurmaya, diğer yandan bağımsızlığını ve bireyselliğini kazanabilme gayreti içerisinde kendisini çevreden ayırt etmeye ve farklılaşmaya çalışmaktadır (Pakdemirli, 2015: 34).

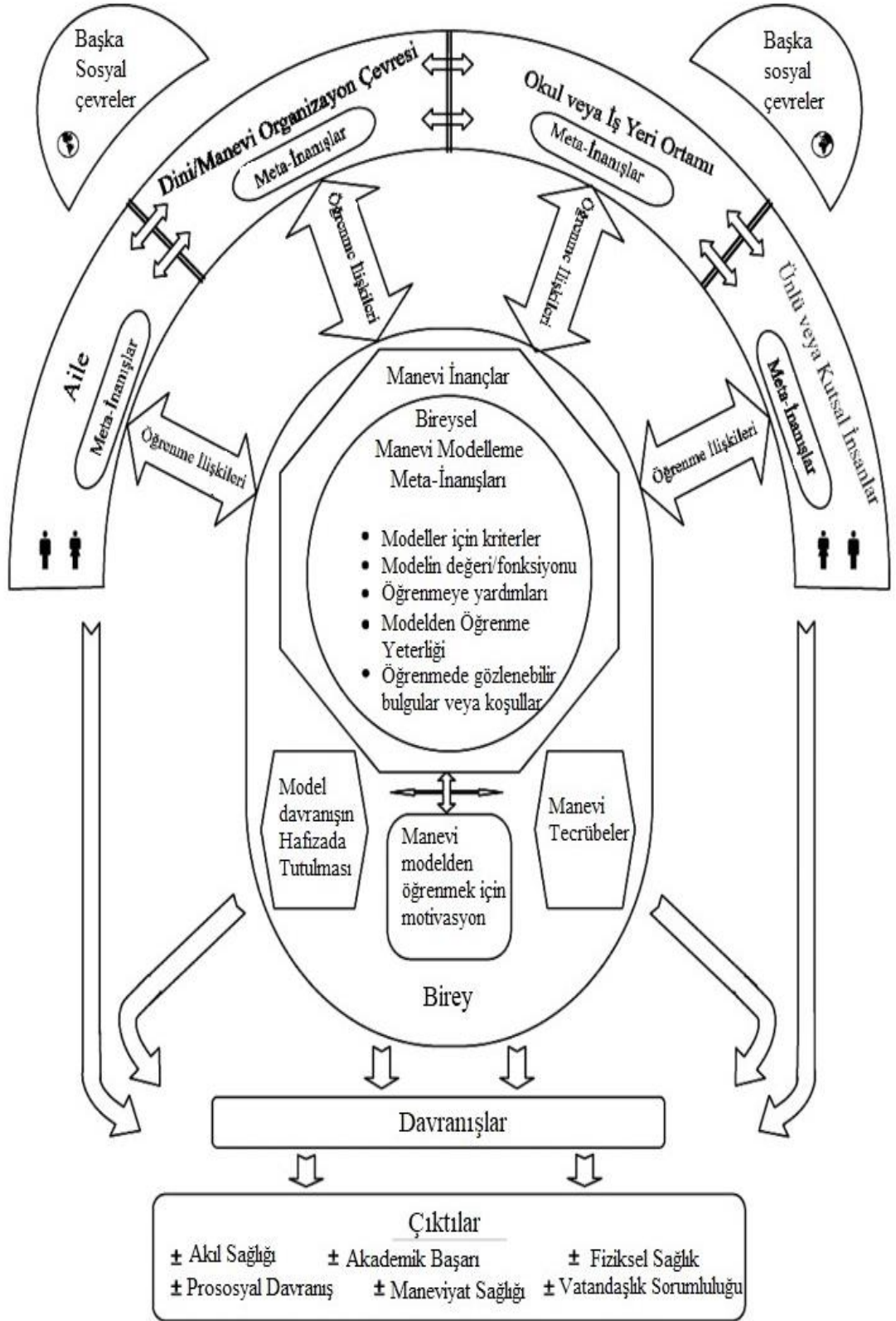
Bu dönemde pozitif teşvik edicilerin dini davranışları öğrenmeye bir katkısı olmamaktadır. Dini davranışların devamını sağlayan şey dışsal sonuçlardan daha çok içsel sonuçlardır.

Bireyin ergenlik ve okul dönemi sonrasında da model alma yoluyla din eğitimi süreci devam etmektedir. Resmi olarak okul kurumunun verdiği din eğitimi bitmiş olmasına rağmen, birey hayatı boyunca günlük yaşamında dini tutum ve davranışlar konusunda informal bir şekilde gözlemler yapmakta ve kendi standartlarına göre değerlendirmeleri sonucunda model davranışlar geliştirmektedir.

Modelden öğrenmenin kişinin dindarlığı ve maneviyatı üzerine etkileri konusunda araştırmacılar önemli bulgulara ulaşmıştır. Dini gelişim çerçevesinde manevi modellerle etkili ilişkiler; imanın geliştirilmesini (Fowler, 1981), prososyal dini ve manevi öğretilerin içselleştirilmesini (Allport ve Ross, 1967), ahlaki ve diğer öz düzenleyici kapasitelerin artmasını (Baumeister ve Exline, 1999), daha işlevsel bilgeliği (Baltes ve Staudinger, 2000), kişisel benliğin daha güçlü bir şekilde algılanmasını ve yaşamın yönetilebilirliğine güveni (Ellison, 1993), daha iyi fiziksel sağlık ve öznel iyi olmayı (Levin, 1994; Miller ve Thoresen, 2003; Thoresen ve Harris, 2002) teşvik edebilmektedir (Oman ve Thoresen, 2003a: 158).

Sonuç olarak modelden öğrenme bireyin dindarlığını önemli derecede etkileyen bir olgudur. Modelden öğrenme özdeşleşme veya taklit değildir. Bireyin tek bir kaynak/model yerine, birçok modelden elde ettiği gözlemlerin sonucu modelden öğrenme gerçekleşmektedir. Oman'ın (2013: 197) saha çalışmaları sonucu modelden öğrenme süreci hakkında hazırladığı şekil, din ve maneviyatta modelden öğrenmeyi şu şekilde özetlemektedir.





Birey üzerinde en etkili sosyal çevre, yaş gruplarına göre değişir.
Öğrenciler için, okul ortamı genellikle işyerinden daha önemlidir.

Şekil 4: Manevi Modelleme Sürecinde Sosyal Ortamların Bireyi Etkilediği Yolların Kavramsal Çerçevesi

Şekil-4'te görüldüğü üzere merkez dairede birey ve bireyin bilişsel yeterlikleri, dikkat, hatırd tutma ve motivasyon süreçleri yer almaktadır. Dış yarım dairede ise aile ve okul gibi çevresel unsurlar gösterilmektedir. Oman, insanların manevi modellerden niçin ve nasıl öğrendiğiyle ilgili matebilişsel inançları “meta-inanç” kavramıyla açıklamaktadır. Manevi modelleme süreci dıştan içe olduğu kadar içten dışa da bir yön alabilmektedir. Şeklin alt tarafında davranış çıktıları ve bu davranışların hangi öğeleri etkilediği görülmektedir.

Ahlaki davranışlar, dini davranışlardan farklılık göstermektedir. Çünkü ahlaki davranışlar dindar veya dindar olmayan her bireyi ilgilendirmektedir. Bununla birlikte ahlaki davranışlar, dini inanç ve tutumlara göre daha çok gözlemlenebilmektedir. Günlük hayatın her alanında ahlaki davranış yer almaktadır. Bu farklılıklar sebebiyle ahlaki davranışların modelden öğrenilmesi konusu ayrı bir başlık altında ele alınmaktadır.

1.5.2. Ahlaki Davranışların Modelden Öğrenilmesi

Toplumsal yaşam içindeki bireylerin nasıl hareket edeceğini belirleyen yazılı ve yazılı olmayan kurallar bütünü olan ahlaki kurallar çoğu zaman modellerden öğrenilmektedir (Güney, 2011: 15). Çünkü ahlak toplum içinde sürekli canlı bir şekilde yaşanmakta ve hayatın her yönüne yansımaktadır. Ahlak alanına ilişkin son zamanlarda meydana gelen psikolojik ilgi, çoğunlukla ahlaki düşüncenin analizine odaklanmıştır (Bandura, 1991b: 46).

Bilişsel yaklaşım, bireyin düşünsel veya ahlaki becerilerinin olgunlaşmanın bir sonucu oluştuğunu varsaymaktadır. Dolayısıyla kişinin düşünsel ve ahlaki yargıları “yaş” tarafından belirlenmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 325). Bilişsel yaklaşım ahlaki davranıştan daha çok ahlaki düşünceye odaklanmaktadır. Ancak ahlaki yargının ahlaki davranış üzerindeki etkisi bir tartışma konusudur. Bu tartışma üzerine yapılan bir çalışmada ergenler, pek çok yetişkinin ahlaki anlamda çifte standart sergilediklerine inanmakta, ahlaki davranışlarının ahlaki düşünceleri ve beyanları ile her zaman uyummadığına inanmaktadır (Santrock, 2014: 233). Bu bulgu, ahlaki yargı testleri ile yaşam içerisindeki ahlaki davranışın tam olarak kestirilemeyeceğini göstermektedir.

Sosyal öğrenme kuramı, Piaget'in, çocukların bilgisinin davranışta nasıl ifade edildiğini açıklamada ve ahlaki bilginin davranışa dönüşmesinde farklılıkların nasıl

ortaya çıktığını açıklamada başarısız olduğunu iddia etmektedir (Miller, 2008: 266; Bandura, 1991b: 61). Bandura ve McDonald yaptıkları deneylere dayanarak, ahlaki gelişimin yaşla birlikte kademeli olarak artmadığını göstermiş ve ahlaki yargıların sosyal modeller tarafından geliştirilip değiştirilebileceğini ortaya çıkarmışlardır (Bandura ve McDonald, 1963: 280). Kapsamlı bir ahlak teorisi, ahlaki akıl yürütmenin diğer psikososyal faktörlerle birlikte ahlaki davranışları nasıl yönettiğini açıklamak zorundadır. Sosyal bilişsel kuram ahlaki olaylara etkileşimci bir bakış açısı getirmektedir. Bu manada ahlaki davranış; ahlaki düşünce ve duygusal benlik reaksiyonları gibi kişisel faktörler, çevresel faktörler ve ahlaki davranış biçimindeki üç faktörün birbirini iki yönlü etkilemesiyle meydana gelmektedir (Bandura, 1991b: 46).

Bilişsel yaklaşımının temsilcisi Kohlberg ahlaki gelişimin öncelikli olarak ahlaki akıl yürütmeye dayalı olduğunu ve birbirini izleyen bir dizi standart evrelerden oluştuğunu iddia etmektedir (Santrock, 2014: 225). Ancak sosyal öğrenme kuramına göre birey değişik koşullar altında farklı kararlar ve eylemlere yönelebilmektedir. Bu sebeple bireyin ahlaki yargısı sürekli değişmektedir. Bireyin ahlaki yargıları farklı ahlaki standartlardan kaynaklanan muhakemeye dayanmaktadır (Bandura, 1991b: 51). Bandura'ya göre insan davranışı kişinin hangi gelişim evresinde olduğuyula, kişinin özellikleriyle ya da ne tip bir insan olduğuyula değil, içinde bulunduğu durumla ve bu durumu nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 325).

Sosyal öğrenme kuramına göre birey ahlaki davranışları başkalarını izleyerek, onların hareketlerini ve bu hareketlerin sonucunda aldıkları ödül ve cezaları gözlemleyerek öğrenmektedir (Alridge ve Box, 1992:87). Birey ahlaki bir yargıda bulunurken çok çeşitli ölçütlerle karmaşık bir değerlendirme süreci içerisinde. Ahlaki benlik kendini organize eden, proaktif, kendi kendini yansıtan ve öz düzenleyici mekanizmaları kapsayan geniş bir sosyo-bilişsel benlik teorisine dayanmaktadır (Bandura, 2002:102).

Ahlaki gelişimde gözlemler kadar bireyin öz düzenleme mekanizması da etkindir. Bandura'ya göre, ahlaki benliğin gelişiminde, bireylerin davranışına rehberlik eden ya da davranışı yapmaktan vazgeçiren bireylerin kendilerine ait doğru ve yanlış standartları bulunmaktadır. Toplumsallaşma sürecinde ahlaki standartlar doğrudan öğretim yoluyla edinilen bilgilerden, kişinin davranışlarına verilen toplumsal tepkileri değerlendirmesinden ve başkalarından modellenen öz

değerlendirme standartlarına maruz kalmadan oluşmaktadır (Bandura vd., 1996: 364). Bir kere oluştuktan sonra bu tür standartlar eyleme yol gösterici ve caydırıcı olarak işlev görmektedir.

Öz-düzenleme sürecinde insanlar davranışlarını ve davranışlarının gerçekleştiği koşulları izlemekte ve ahlaki standartlarıyla ilişkilendirilerek yargıya varmaktadır. Bireyler ahlaki standartlarını çiğnemekten kaçınmaktadır. Çünkü bu tür davranışlar beraberinde kendini ayıplamayı gerektirmektedir (Santrock, 2014: 233; Bandura, 1991b: 68). Öz düzenleme mekanizması, gözlemler sonucu elde edilen davranış örneklerini içsel standartlarla bireye mal etmekte ve bireyin bu standartlara göre davranım sergilemesini sağlamaktadır.

Bandura'ya göre birey güçlü iç standartlara sahip olmadığında, dış etkenlere karşı hassastır. Kişisel standartlarına çok fazla bağlı olmayan insanlar, davranışlarını, durumun gerektirdiği her ne olursa olsun uyacak şekilde uyarlayarak, pragmatik bir yönlendirme benimsemektedir (Bandura, 1991b:71). Bu durum ahlak eğitiminde sadece dış sosyal yaptırım veya ödüllere dayalı olmayacak bir şekilde bireyin öz düzenleme mekanizmasının ve içsel standartlarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Çocukluk döneminde aile, geleneksel olarak değerlerin ve davranışların geliştirilmesinde toplumun diğer yönlerinden daha etkilidir (Ratchliff, 1992: 123). Ancak çocuğun ahlaki gelişimi aileden gelen ahlaki kuralların geleneksel bir mirası şeklinde değildir. Çocukların ahlaki özellikleri ebeveyn ve kardeşlerin değerlerinden farklı özelliklere sahip olabilmektedir (Bandura, 1991b: 57). Sosyal öğrenme kuramında değerlerin ve standartların kabulü geniş ve dinamik sosyal realite tarafından yönlendirilmektedir. Çocuğun ahlaki gelişiminde modellerin yanında yetişkinlerin ödül ve yasaklamaları, çocuğun ödül ya da ceza beklentisi ve kişisel standartları etkilidir (Alridge ve Box, 1992: 88).

Ergenlik dönemi ahlaki gelişimde modelin ve sosyal öğrenmenin etkisi devam etmektedir. Aileden uzaklaşmaya başlandığı ergenlik döneminde ahlaki değerler ve davranışlar, değişmeyen aile geleneğinden ziyade kitle iletişim araçları, kardeşleri, akranları ve diğer yetişkinlerin bulunduğu zengin bir model havuzunun etkisine girmektedir (Bandura, 1991b: 55). Ergenler, olumlu model davranışlarını model almaya, olumlu pekiştirmeye veya ahlak dışı davranışlar için cezalandırıldıklarında

olumsuz pekiştirmeye açıktırlar. Ama ceza yaptırımının çok kullanılması zarara ve ergen için duygusal yan etkilere neden olmaktadır (Santrock, 2014: 232). Pekiştirmenin ve cezanın etkililiği, nasıl uygulandığına ve zamanlamaya bağlıdır. Modelin etkisi ise modelin özelliklerine (güç, içtenlik, benzersizlik vb.) ve model alınan davranışın akılda tutulmasını güçlendirmek için simgesel kodlar ve imajlar gibi bilişsel süreçlerin varlığına dayanmaktadır.

Sosyal öğrenme teorisinde olumlu ahlaki modelleme kadar olumsuz ahlaki modelleme de önemlidir. Birçok araştırmacıya göre insan sağlığını etkileyen anormal ve istenmeyen davranışların birçoğu sosyal öğrenme yoluyla gerçekleşmektedir. Alkolizm, cinsel davranış sapmaları, sigara içme, korkular, şiddet davranışları, çocuğa fiziksel istismar ve birçok istenmeyen anormal davranışlar bu şekilde öğrenilmektedir. (Gözüm ve Bağ, 1998: 37). Bu sebeple olumsuz model alma ve dolaylı öğrenme, doğrudan yapılan eğitim faaliyetlerinin çoğunu boşa çıkarmakta ve bireylerin olumsuz davranışlarını pekiştirmektedir. Özellikle Bandura'nın saldırganlık deneylerinde medya vasıtasıyla bireylerin olumsuz davranışları nasıl kolaylıkla kazandığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple din ve ahlak eğitiminde olumlu model olmak kadar, olumsuz model ve model davranışlarına dikkat etmek gerekmektedir.

Sonuç olarak dini inanç, davranış, değerlerin ve ahlaki kuralların öğretilmesi ve benimsetilmesinde sosyal öğrenme kuramının önemli çıkarımları bulunmaktadır. Bunun yanında bilişsel kuramların eksik bıraktığı yönler sosyal öğrenme kuramı ile tamamlanmaktadır. Doğrudan yapılan öğrenmelerin yanında dolaylı öğrenme, dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza gibi olguların din ve ahlak eğitimine yansımaları incelenmelidir. Sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştirilen din ve ahlak eğitimi bireyin kişiliğini ve öz düzenleme/yargılama kapasitesini geliştirici bir rol oynayabilmektedir.

1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Model Alma

Bu başlık altında okullarda yer alan DKAB dersi kapsamında modelden öğrenme ele alınmaktadır. Bu kapsamda Milli Eğitim genel amaçları, DKAB öğretim programı, DKAB dersi özel amaçları ve DKAB dersi kazanımları içerisinde modelden öğrenmeye yönelik içerik veya dolaylı ifadelerin olup olmadığı ve DKAB öğretmenlerinin modelliği irdelenecektir.

Türk eğitim sistemi Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre düzenlenmiştir. Bu kanun içerisinde yer alan Milli Eğitimin genel amaçlarının başında milli, ahlaki, insani,

manevi ve kültürel değerlerini benimseyen; kendisine, topluma ve devletine faydalı bir birey yetiştirilmesi gerekmektedir (MEB, 1973: 5101). Görüldüğü üzere eğitim sistemimizin genel amacı önemli değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu değerlerin birçoğu gözlemlenebilir davranışlardır. Milli Eğitimin amaçladığı bireyleri yetiştirmede DKAB dersi içerisinde verilen bilgiler ve modelden öğrenmenin formal bir şekilde kullanımının önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında uygulamaya konulan DKAB dersi öğretim programında din eğitimini ezbercilikten ve nakilci bir yaklaşımdan kurtarmak için düşünmeye, anlamaya, karşılaştırmaya ve değerlendirmeye dayalı yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB,2010: 5). Bu yaklaşım doğrultusunda DKAB dersi bilişsel hedeflere ve içeriğe göre şekil almıştır. Bu durum en başta DKAB dersinin genel amaçları içerisinde rahatlıkla görülebilmektedir (MEB, 2010: 12-13). Örneğin DKAB dersinin ahlaki amaçları içerisinde yer alan “*Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını, öğrenilen ahlaki değerleri içselleştirmelerini*” ifadesi ahlak konusundaki bilgiyi ön plana çıkarmaktadır.

DKAB öğretim programı içerisinde ibadet ve ahlak öğrenme alanları davranış ifade eden öğrenme alanlarıdır. Ancak yine program içerisinde bu öğrenme alanlarını kapsayan davranışlara yönelik herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Örneğin ibadet öğrenme alanının içeriği sadece “*İbadetleri gerçekleştirmede kullanılan bilgileri, bu ibadetlerin bireysel ve toplumsal faydalarını içermektedir.*” ifadesiyle sınırlandırılmıştır (MEB, 2010: 15). Sonuç olarak DKAB dersi içerisinde davranışa yönelik birçok amaç ve içerik olmasına rağmen, öğretim programı daha çok bilişsel kazanımlara odaklanmaktadır.

DKAB öğretim programında öğretmenin rolü, öğrenciyi merkeze almaya yöneliktir. DKAB öğretmeninden öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemlemek gibi rollere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2010: 25). Ancak DKAB öğretmenin dini ve ahlaki olarak öğrencilere model olması konusunda herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Her ne kadar geleneksel öğretmen rolünden uzaklaşıldığı söylene de, programda DKAB öğretmenin görevi öğrencinin bilgiye ulaşmasını ve o bilgiyi kazanmasını sağlamaktan başka bir şey değildir. Eğitimin

tanımında yer alan “davranış değişikliği”ne yönelik herhangi bir vurgu görülmemektedir.

Dini ve ahlaki konuların çoğu nakle dayalı ve kendiliğinden keşfedilemeyecek konulardır. Bu gibi konuları deneyimlerle öğrencilerin kendilerinin keşfetmelerini beklemek oldukça yanlıştır. Doğrudan deneyim yerine, öğrencilere mevcut olan model ve model davranışları sunarak, öğrencilerin dini ve ahlaki konuları daha kolay öğrenmeleri sağlanabilmektedir.

DKAB dersinde öğretim programı ve içerik kadar DKAB öğretmeni de önemlidir. Öğretmenler öğrenciler için davranış modelidir. Öğrenciler onların davranışlarını içselleştirmekte ve bu, onlar için bir öz değerlendirme standardı haline gelmektedir (Olson ve Hergenhahn, 2016: 337). Yapılan araştırmalar öğretmenin davranışlarının eğitimi etkilediği görülmüştür. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2003 yılında 40 ülke örneğinde yapılan araştırmada görüşüne başvurulmuş yöneticilere göre öğretmenlerin tutumları, davranışları ve öğrencilerle etkileşimleri öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. (OECD, 2004: 221).

DKAB dersinde her ne kadar sadece bilgi aktarımı amaçlansa da öğretmenin mesleki durumu, kişiliği ve rol model oluş biçimi gibi etkenlerin önemli fonksiyonu bulunmaktadır (Coştu, 2009: 91). Bu unsurlarda görülen farklılaşma, din eğitimi üzerine önemli değişimlerin yaşanmasına neden olabilmektedir. DKAB öğretmenin sergilediği davranışlar, öğretmenlik formasyonu ve öğrenci ile olan iletişimi dersin amacına ulaşmasında önemli bir faktördür. Bu sebeple DKAB öğretmeni ile ilgili MEB mevzuatının yeniden ele alınması gerekmektedir.

2008 yılında MEB, öğretmenler için geniş bir konsensüs içinde 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri”ni yayınlamıştır. Bu değerler içerisinde öğretmenin öğrenciye model olması ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır (MEB, 2009: 8-38). Halbuki “kişisel ve mesleki değerler” yeterlik alanı içerisinde öğretmenin öğrencilere model olması konusuna yer verilmesi ve bu sebeple öğretmenlerin bir model gibi davranmasına yönelik alt yeterlikler ve performans görevlerinin yer alması gerekmektedir.

Öğretim sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini vermekle görevli olan öğretmenler din ve ahlak eğitiminde öğrenciler için en önemli modellerdir. Sosyal

öğrenmenin, davranış kazandırmada önemi sebebiyle öğretmenlerin din öğretiminin hedefleri ile örtüşen erdemli ve bilinçli davranışlar ortaya koyma sorumlulukları bulunmaktadır (Sağlam, 2009: 262). Çünkü çoğu bireyin hayatı boyunca kullanacağı dini bilgileri edinebileceği yegâne kurum okuldur. Bazıları belki ömürlerinde ilk ve son defa dinden ve dini konulardan bahseden yetkili bir kişi ile karşılaşmış olacaktır. Bu nedenle din eğitimcileri her yönden olduğu gibi özellikle kişilik ve karakter bakımından “örnek Müslüman” olarak yetiştirilmek ve öyle davranmak zorundadır (Öcal, 2002: 140).

Maneviyatı geliştirme misyonunu yüklenmiş olan DKAB öğretmeninden öncelikle kendisinin dini derin bir şekilde yaşayan, iman, ibadet ve dini uygulamaların ardındaki anlam ve hikmetleri kavrayıp bu anlamları hayatının diğer alanlarına da yansıtılabilen bir rehber olması beklenmektedir (Meydan, 2015: 318). Din öğretmenin kendi dini ve ahlaki hayatını derse yansıtmaması, bunu paranteze alması, öğrencileri manevi açıdan yoksullaştırmaktadır. Çünkü öğretmenin özü itibarıyla soyut olan dini ve ahlaki olguları bu şekilde anlatmış olması, anlatılan dini ve ahlaki değerleri gündelik hayatın dışına itmektir.

Günümüzde öğretmenin ahlaken model olmak gibi özellikle vurgulanan bir görevi bulunmamaktadır. Öğretmen alan bilgisine sahip olan ve öğretme yeteneği bakımından profesyonel bir öğretici olarak görülmektedir (Gutek, 2014: 55). Bu durum Matematik, Türkçe gibi dersler için kabul edilebilir olsa da, DKAB dersi açısından kabul edilebilir bir durum değildir.

Sonuç olarak DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde bir model olarak önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ancak birçok çalışmada ebeveynlerin model alınmasının dini gelişimi teşvik edebileceği belirtilmişse de, öğretmenlerin rol modellemesi dini ve ahlaki gelişimi konusu incelenmemiştir. Bu çalışmanın bulgular ve tartışma kısmında DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki modelliği ele alınmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin dini ve ahlaki bir model olarak ortaokul ve lise öğrencileri tarafından nasıl algılandığını incelemeye çalışan bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama, sosyal bilimlerde ve ilgili uygulamalı alanlarda yaygın kullanılan bir veri toplama modelidir. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla betimlemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014: 155). Araştırmaya konu olan bireyler kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu modelde dışarıdan herhangi bir müdahale yapılmamaktadır. Tarama modeli, kişilerin kendilerinin belirttiği algı, inanç ve davranışları ile ilgili araştırma soruları için uygundur (Neuman, 2014: 395).

Araştırmada öğrencilerin DKAB öğretmenlerini dini ve ahlaki bir model olarak nasıl algıladıklarını öğrenebilmek için nicel araştırma yöntemleri içinde anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket birincil kaynaklardan bilgi toplanmak için hazırlanan sistematik bir soru formudur (İslamoğlu, 2009: 183). Hazırlama kolaylığı ve kısa sürede çok sayıda bireye ulaşma olanağı açısından anket tekniği, sosyal bilimlerde özellikle tarama amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır (Erkuş, 2013: 161). Geniş bir örneklem üzerinde çalışma imkanı sağladığı için araştırmanın geçerliğini yükseltmeye yardımcı olmaktadır. Anket formu hakkında veri toplama araçları bölümünde detaylı bilgi verilmektedir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Samsun ili Atakum, Canik ve İlkadım merkez ilçelerinde devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileridir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bu ilçelerde toplam 35793 ortaokul öğrencisi ve 33583 lise öğrencisi bulunmaktadır.

Araştırmacılar büyük bir toplamdan veya nüfustan küçük birimler toplamı elde ederek, bu küçük birimlerle büyük grup hakkında doğru genellemeler üretilmeye

çalışmaktadır (Neuman, 2014: 319). Bu sebeple yüksek temsil gücü olan örneklemeler sağlayacak belirli örneklem alma tekniklerine odaklanılmaktadır. Bu araştırmada tesadüfi örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tesadüfi örneklem alma yöntemi araştırmacının uygun olan herhangi bir biçimde örneklem almasıdır (Neuman, 2014: 321). Bu yöntem evrenin homojen olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Ancak bu örnekleme yönteminde ana kitledeki her birimin örneğe girme olasılığı eşit hale getirilmelidir (İslamoğlu, 2009: 164).

Araştırmanın örnekleme seçilirken evreni oluşturan üç farklı bölgeden eşit sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde sınıf düzeyine göre öğrencilerin eşit sayıda oranda olmasına dikkat edilmiştir. Her sınıf düzeyinden altı farklı okuldan 180 öğrenci örnekleme alınması hedeflenmiştir. Her okulda iki farklı sınıfa anket uygulanmıştır. Buna bağlı olarak bölge, okul ve sınıf çeşitliliği sağlanarak evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada anketin uygulandığı okul ve sınıflar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Yürütüleceği Okulların Listesi

SIRA NO	OKULUN ADI	UYGULAMA SINIFI	SAYI
1	Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	7--8	60
2	23 Nisan Ortaokulu	7--8	60
3	Mimar Sinan Ortaokulu	7--8	60
4	Bayındır Ortaokulu	7--8	60
5	Tevfik İleri Ortaokulu	7--8	60
6	Toptepe Ortaokulu	7--8	60
7	Samsun Garip Zeycan Yıldırım Fen Lisesi	9-- 10	60
8	Aziz Atik Fen Lisesi	11--12	60
9	Samsun İbrahim Tanrıverdi Sosyal Bilimler Lisesi	9-- 10	60
10	Tülay Başaran Anadolu Lisesi	11--12	60
11	Atatürk Anadolu Lisesi	9-- 10	60
12	Köksal Ersayın Anadolu Lisesi	11--12	60
13	Samsun Anadolu Lisesi	9-- 10	60
14	Onur Ateş Anadolu Lisesi	11--12	60
15	Canik İMKB Anadolu Lisesi	9-- 10	60
16	Yeşilkent Anadolu Lisesi	11--12	60
17	Anafartalar Anadolu Lisesi	9-- 10	60
18	Mithatpaşa Anadolu Lisesi	11--12	60
19	Namık Kemal Anadolu Lisesi	9-- 10	60

Tablo 1’de görüldüğü üzere 19 farklı okuldan toplam 1140 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bir sınıfın ortalaması 30 öğrenci olarak düşünülmüş ve her okuldan en az 60 öğrenciye ulaşılma hedefi konulmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında “*DKAB Öğretmenlerini Dini ve Ahlaki Olarak Model Alma Anketi*”, ve “*Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği*” kullanılmıştır.

2.2.1. DKAB Öğretmenlerini Dini ve Ahlaki Olarak Model Alma Anketi

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ikinci aşamasında verilerin toplanmasında “*DKAB Öğretmenlerini Dini ve Ahlaki Olarak Model Alma Anketi*” ve “*Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde belirli aşamalar bulunmaktadır (Erkuş, 2013: 162). Bu aşamalara göre öncelikle planlama yapılarak araştırmanın amacı ve kapsamına göre hangi bilgilerin toplanacağına karar verilmiştir. Bu aşamada literatür taraması ve araştırmacı tarafından uygulanan görüşme verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Daha sonra soru ve madde biçimine karar verilerek, örneklemin niteliklerine göre soru yazımına gidilmiştir.

Anket formunun amaca hizmet edecek biçimde hazırlanmasında dikkate alınması gereken üç önemli husus bulunmaktadır (İslamoğlu, 2009: 116). Bunlar sorular, anket formunun uzunluğu ve anket formunun içyapısıyla ilgilidir. Anket formunun hazırlanması sürecinde sorulara, formun uzunluğuna ve anket formunun içyapısıyla ilgili olgulara dikkat edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde il, okul, sınıf, cinsiyet, yaş gibi bağımsız değişkenler ile öğrencinin dini ve ahlaki hayatını şekillendiren sosyal kurum ve kişilere ait sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencinin kaç tane DKAB öğretmeni ile tanıştığı ve etki bırakan bir DKAB öğretmenin olup olmadığı sorulmaktadır. Üçüncü bölümde öğrencinin öğretmenden dini veya ahlaki olarak model aldığı davranışlar, DKAB öğretmeninde gördüğü olumsuz davranışlar ve ideal DKAB öğretmeni algısı yer almaktadır. Anketin kimi bölümlerinde seçenekli kapalı uçlu sorular, kimi bölümlerinde açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırmada kullandığımız anketin güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak için öncelikle hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Türkçe ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde uzman kişilere anket formu e-posta olarak gönderilmiş ve bu kişilerden gelen dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak ön uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Anket formu örneklem ile benzer özellikler taşıyan öğrencilere ön deneme amacıyla uygulanmıştır. Ön uygulamaya 28'i kız 23'ü erkek toplam 51 öğrenci katılmıştır. Ön uygulama sırasında öğrencilerin anlamadığı madde ve ifadeler not edilmiş ve anketle ilgili hangi konularda açıklamalar yapılacağı belirlenmiştir. Uzman görüşü ve ön uygulama neticesinde gerekli düzenlemeler yapılan anketin son şekli EK-1'de yer almaktadır.

2.2.2. Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği (DADGÖ)

Araştırmada bir diğer ölçek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “*Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu ölçeğin amacı öğrencinin DKAB öğretmeninde hangi davranışları gözlemleyebildiğini ortaya çıkarmaktır. Ölçeğin geliştirilmesinde literatürde yer alan dindarlık, ahlaki olgunluk ve öğretmen-öğrenci iletişimi konularında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu ölçeklerde yer alan maddelerden DKAB öğretmenine ve öğrencilerin gözlem yapabilmesine uygun olanlar seçilerek 40 maddelik likert bir ölçek oluşturulmuştur. Likert ölçeği kullanılmasının amacı, bireyin bir konudaki görüş veya tutumlarını belirlemektir (Uzgören, 2012: 41).

Ölçekte 15 madde öğretmenin gözlemlenen dindarlığını, 15 madde öğretmenin gözlemlenen ahlaki davranışlarını, 10 madde ise öğretmenin öğrenci ile iletişimini ölçmektedir. Katılımcılar tutumlarını en yüksek derecede 5 (her zaman), 4 (çoğu zaman), 3 (ara sıra), 2 (nadiren) ve en düşük seviyede 1 (hiçbir zaman) şeklinde işaretlemiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak adına dört olumsuz ifadeye (ters madde) yer verilmiştir.

Bir önceki başlıkta anket formu hazırlama sürecinde bahsedildiği gibi hazırlanan DADGÖ'nün maddeleri uzman görüşüne sunulmuş ve ön uygulaması yapılmıştır. SPSS'te yapılan değerlendirme sonucunda bazı maddeler atılmış ve bazı maddeler de değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan *DADGÖ* ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik analizlerine geçmeden önce veri girişi sırasındaki olası hataların kontrolü ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu amaçla ölçekte veri temizliği yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin boş bıraktığı maddelere “*missing value*” işlemi uygulanmıştır. Daha sonra ters maddelerin puanlaması değiştirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı hesaplandıktan sonra “*Z puanı*” ortaya çıkarılmış ve normal dağılımın dışında yer alan 54 öğrencinin cevapları veri setinden çıkarılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini sağlama amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere dayanarak çok sayıdaki değişkeni daha az sayıdaki değişkene indirebilen çok değişkenli bir analiz tekniğidir (İslamoğlu, 2009: 228). Faktör analizi yapılmadan önce KMO örneklem yeterlik testine bakılmış, KMO değerinin .96 olduğu görülmüştür. Bu değer yüksek çıkmış olması ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması işleminde faktör yük değerinin .30’dan yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Faktör analizinde döndürme (varimax) tekniği uygulanarak faktörlerin daha kolay yorumlanmasına çalışılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda başlangıçta 40 olan madde sayısı 25’e düşürülmüştür. Ölçekten 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 21, 22, 23, 23, 24, 26, 27, 31, 34, 35 numaralı maddeler faktör analizleri sonucu aşamalı olarak çıkarılmıştır.

Kullanılan ölçeğe yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen .92 Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek üç faktör olarak toplam varyansın %49,6’sını açıklamaktadır. Ölçekte maddelerin faktör varyansları .31 ile .71 arasında değişmektedir. Maddelerin alt boyutlarına göre faktör yüklerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözlemleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Faktör Yüklerinin Dağılımı

Ölçek Maddeleri	Ahlak	Dindarlık	İletişim
<i>İhtiyaç duyan herkese karşılık beklemeden yardımcı olmaya çalışır.</i>	.71		
<i>Kendisine yapılan yanlışları affedebilir.</i>	.69		
<i>Öğrencileri için fedakârlık yapabilir.</i>	.69		
<i>Sır saklayacak kadar güveniliridir.</i>	.63		
<i>Zorluklara karşı sabırlıdır.</i>	.62		
<i>Kendisine danışan herkes ile ilgilenir.</i>	.62		
<i>Onunla konuştuğumda beni sonuna kadar dinler.</i>	.60		
<i>Öğrencilerin farklı görüş ve inançlarına saygı ile yaklaşır.</i>	.54		
<i>Okulda istenildiğinde kendisine rahatlıkla ulaşılabilir.</i>	.54		

<i>İnsanlara karşı merhametlidir.</i>	.53	
<i>Çevresine karşı cömerttir.</i>	.53	
<i>Hayat felsefesinin temelinde Allah'a inancı vardır.</i>		.71
<i>Dini görev ve ibadetleri yerine getirmeye özen gösterir.</i>		.70
<i>İmanı onun için önemlidir.</i>		.69
<i>Dininin gereklerini hayatının her alanında uygulamaya çalışır.</i>		.64
<i>Allaha olan inancı söz ve davranışlarında görülebilir.</i>		.62
<i>Din dersinde anlattıklarını kendisi de uygular.</i>		.57
<i>Bu dünyada yaptıklarının karşılığını ahirette göreceğine inanır.</i>		.56
<i>Din konusunda kendisini sorumlu hisseder.</i>		.56
<i>Kur'an-ı Kerim veya meal okumaya önem verir.</i>		.54
<i>Dinin yasakladığı şeylerden uzak durur.</i>		.52
<i>Ders içinde veya dışında oldukça samimidir.</i>		.78
<i>Etkileşim kurarken güler yüzlüdür.</i>		.76
<i>Dersini anlatmak dışında öğrencilerle iletişim kurmaz. (ters madde)</i>		.62
<i>Dersi ve kendisini anlamamıza önem verir.</i>		.50

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçek üç alt faktöre ayrılmıştır. Buna göre 11 madde DKAB öğretmeninin ahlaklılığını, 10 madde öğrencilerin DKAB öğretmeninin dindarlığını gözleme değerlerini ve 4 madde de öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi ölçmektedir. Ölçeğin ahlak alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .89, dindarlık alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .85 ve iletişim alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .75 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan alt boyutlar arasındaki ilişkinin düzeyini görebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları birbirleriyle anlamlı ilişki içerisindedir. Ölçeğin alt boyut puanları arasındaki korelasyon katsayıları dindarlık ile iletişim arasında ($r=.41$ $p<.01$), dindarlık ile ahlak arasında ($r=-.61$ $p<.01$) ve iletişim ile ahlak arasında ($r=.58$ $p<.01$) olarak bulunmuştur.

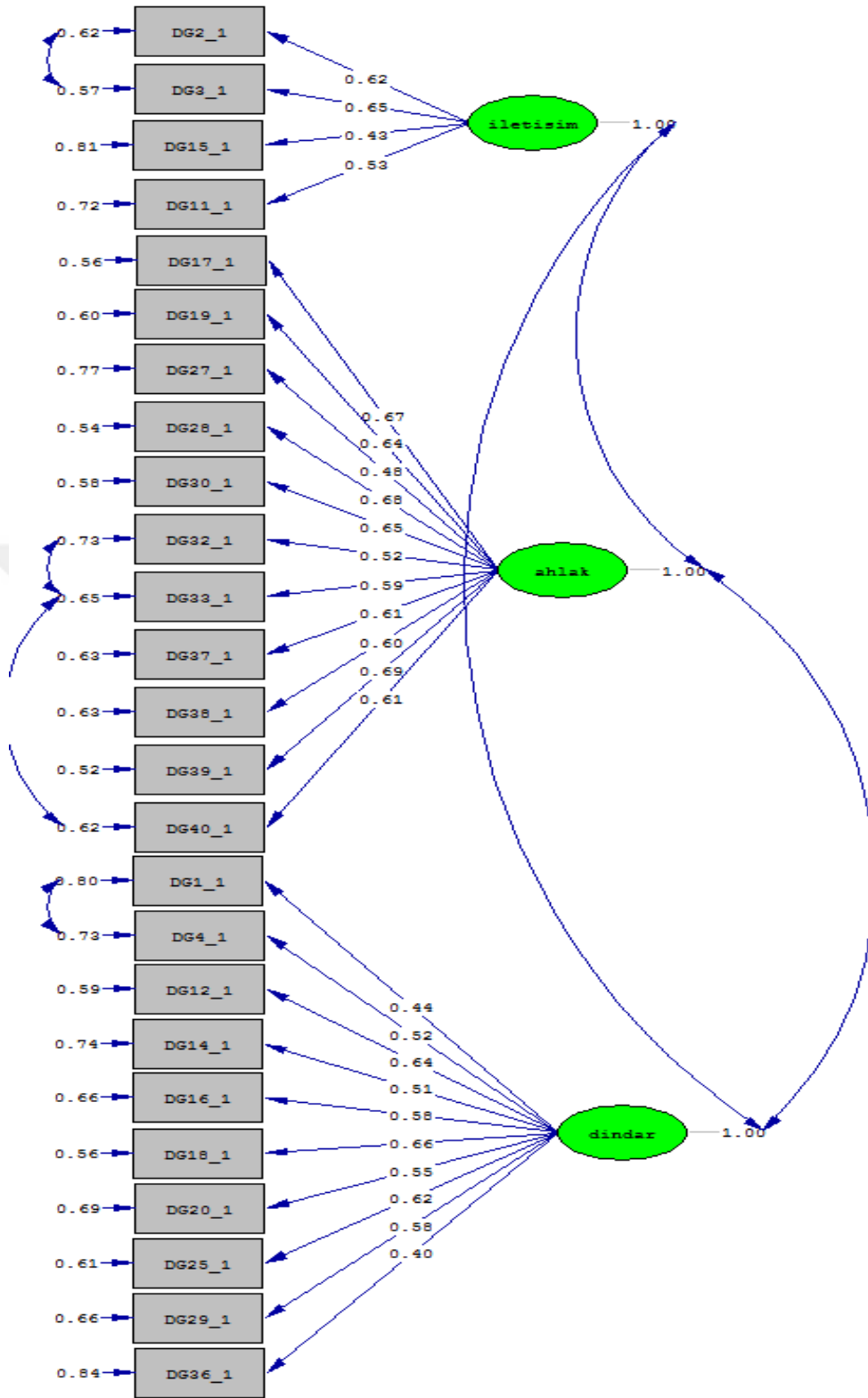
Ölçek maddelerinin öğrencilerin DKAB öğretmeninin dini ve ahlaki davranışlarını gözlemlemesini ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla verilerin madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Buna göre madde-toplam puan korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .37 ile .66 arasında olduğu ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla üç boyutlu yapısı belirlenen ölçeğin yapısal geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenleri kapsayan ve teorik temelleri olan modellerin test edilmesinde kullanılan ileri düzey bir istatistiksel tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 275).

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare ($\chi^2=964,21$, $p=.000$, $df=132$) değeri başta olmak üzere uyum indeksleri (GFI=0.93, CFI=0.92, NFI=.90, AGFI=0.92, RMSEA=0.048) modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Analizde

χ^2/sd değeri 3.59 ile aynı şekilde yapının orta düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 271-272). Sınama sonucu oluşan model aşağıdaki şekilde verilmektedir.





Chi-Square=964.08, df=268, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

Şekil 5: DKAB Öğretmeninin Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Sınanan Model

Anket ve ölçek oluşturulduktan sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Samsun Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni talebinde bulunulmuş ve araştırmaya izin verilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan araştırma izni EK-2’de yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “DKAB Öğretmenlerini Dini ve Ahlaki Olarak Model Alma Anketi” ve “Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözlemleme Ölçeği” Samsun Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin doğrultusunda belirlenmiş okullarda araştırmacının kendisi tarafından Mayıs 2017’de uygulanmıştır. Öğrenciler anketi doldururken araştırmacı gerekli açıklamaları ve rehberliği yapmıştır. Tablo-3’te anket uygulamasına katılan öğrencilerin demografik bilgileri verilmektedir.

Tablo 3: Anket Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	f	%
CİNSİYET		
Erkek	493	%44.4
Kadın	617	%55.6
Toplam	1110	%100
OKUL		
Aziz Atik Fen Lisesi	55	%5,0
Garip Zeycan Yıldırım Fen Lisesi	80	%7,2
Anafartalar Anadolu Lisesi	59	%5,3
Onur Ateş Anadolu Lisesi	64	%5,8
Mithatpaşa Anadolu Lisesi	53	%4,8
Atatürk Anadolu Lisesi	43	%3,9
Yeşilkent Anadolu Lisesi	53	%4,8
İ. T. Sosyal Bilimler Lisesi	82	%7,4
Köksal Ersayın Anadolu Lisesi	58	%5,2
Tülay Başaran Anadolu Lisesi	50	%4,5
Namık Kemal Anadolu Lisesi	48	%4,3
Samsun Anadolu Lisesi	62	%5,6
İMKB Anadolu Lisesi	55	%5,0
Bayındır Ortaokulu	67	%6,0
Toptepe Ortaokulu	47	%4,2
Tevfik İleri Ortaokulu	46	%4,1
Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu	68	%6,1
23 Nisan Ortaokulu	48	%4,3
Mimar Sinan Ortaokulu	72	%6,5
Toplam	1110	%100
SINIF		
7. Sınıf	173	%15,6
8. Sınıf	176	%15,9
9. Sınıf	213	%19,2
10. Sınıf	254	%22,9
11. Sınıf	183	%16,5
12. Sınıf	111	%10,0
Toplam	1110	%100

Anket ve ölçek 1253 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 79 adet anket, eksik ve yanlış doldurma nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 1164 anket SPSS programına girilmiş veri temizliği neticesinde (Z puanı +3.00'ün üzerinde ve -3.00'ün altında olan) 54 tane anket analizden çıkarılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere, anket uygulamasına katılan öğrencilerin %44,4'ü erkek, %55,6'sı kızdır. Öğrencilerin %31,4'ü ortaokulda, %68,6'sı lisede öğrenimini sürdürmektedir. Sınıf düzeyi dağılıma bakıldığında öğrencilerin %15,6'sı yedinci sınıf, %15,9'u sekizinci sınıf, %19,2'si dokuzuncu sınıf, %22,9'u onuncu sınıf, %16,5'i on birinci sınıf ve %10'u on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından titizlikle numaralandırılarak programa girilmiştir. Girilen veriler üzerinde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda işlemler yapılmıştır.

Araştırmada betimsel istatistik testleri uygulanmıştır. Frekans dağılım tablosu deneysel ve tarama araştırmalarda toplanan verilerin genel olarak betimlenmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 21). Hipotezleri test etmek için öğrencilerden elde edilen yüzdeler tek örneklem Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Bu test kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eden bir testtir (Büyüköztürk, 2011: 145).

Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ilişkiyi belirlemek için de Ki-kare testi kullanılmıştır. Bu test iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek için kullanılmaktadır (Kalaycı, 2014: 90).

Araştırmada ölçek ile ilgili olan kısımda analiz yapmak için öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonucu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4: Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeğinin Normallik Testi Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ahlaki Davranışların Gözlemlenmesi Alt Boyutu	,103	1110	,000	,933	1110	,000
Dini Davranışların Gözlemlenmesi Alt Boyutu	,153	1110	,000	,888	1110	,000
Öğretmen-Öğrenci İletişim Alt Boyutu	,194	1110	,000	,845	1110	,000

Tablo 4’te görüldüğü üzere Shapiro-Wilk normallik testinin sonucunda üç alt boyuta ait “sig” değerleri .05’ten daha küçük olması sebebiyle ölçek normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple ölçekten elde edilen toplam puanlar bağımsız değişkenin durumuna göre Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri ile analiz edilmiştir. Man Whitney-U testi bağımsız iki örnek ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmektedir (İslamoğlu, 2009: 227). Kruskal Wallis-H testi ise ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2011: 158).

Son olarak değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini analiz etmek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz türü, iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2011: 31).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde anket ve ölçekler yoluyla elde edilen bulgular ve bu bulguların analizleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, modelden öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve ve modelden öğrenme ile ilgili diğer akademik çalışmalar doğrultusunda yorumlanacaktır.

3.1. Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Davranışları Öğrenmelerinde Gözlemin Etkisi

Araştırma konumuz; öğrencilerin, DKAB öğretmenlerinin sergilediği dini ve ahlaki davranışları gözlemlemesi ve model almasıdır. Ancak bu konuda yorumda bulunmak için öncelikle dini ve ahlaki davranışların öğrenilmesinde öğrencilerin gözlem ve model almaya karşı nasıl bir tutum sergiledikleri incelenmelidir. Bu sebeple öğrencilere “*Dini ve ahlaki hayatınızda gözleme dayalı öğrenme ne kadar etkilidir?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerden dereceli olarak (*az etkili, etkili ve çok etkili*) tutumlarını ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Davranışları Öğrenmelerinde Gözlemin Etkisi

Dini ve ahlaki davranışları Öğrenmede Gözlem	N	%	Ki-Kare
1- Hiç etkili değil	143	%12,9	$\chi^2=280,55$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Biraz etkili	366	%33,1	
3- Çok etkili	598	%54	
Toplam	1107	%100	

Tablo 5’te görüldüğü üzere dini ve ahlaki davranışları öğrenmede öğrencilerin %54’ü gözleme dayalı öğrenmenin çok etkili, %33,1’i biraz etkili olduğunu ve öğrencilerin %12,9’u hiç etkili olmadığını ifade etmektedir. Buna göre “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları öğrenmede gözlem yolundan faydalanmaktadır*” şeklindeki Hipotez-1 doğrulanmıştır.

Öğrenme birçok farklı yolla gerçekleşmektedir. Ancak gözlem yoluyla öğrenme dini ve ahlaki davranışların öğrenilmesinde önemli bir konuma sahiptir. Öğrenciler dini ve ahlaki davranışları başkalarını gözlem yaparak öğrenmektedir. Gözlem yapma çocukluk döneminde bilişsel kapasitenin gelişmemesi nedeniyle görülen bilinçsiz taklit şeklindedir. Ancak okul döneminde öğrencinin bilişsel kapasitesinin gelişmesi ile birlikte gözlem bilinçli bir yapı kazanmaktadır. Öğrenciler aile dışında birçok modeli gözlemleyerek, kendilerine uygun davranışları model almaktadır.

3.2. Öğrencilerin Sosyal Kurumlardan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenmesi

Sosyal öğrenme kuramına göre birey çevresinden gözlem yoluyla öğrenmektedir. Bu sebeple sosyal ortamlar bireyin gözlem yapmasını ve öğrenmesini etkilemektedir. Ebeveynler, akranlar, okullar, dini kurumlar, kitaplar, kitle iletişim araçları vb. birçok sosyal kurum ve model insanın dindarlığını etkileme potansiyeline sahiptir (Hood, Hill ve Spilka, 2009: 111). Bu nedenle araştırmada aile, okul ve cami çevre gibi sosyal kurumlardan dini ve ahlaki olarak öğrencilerin ne kadar etkilendiklerine bakılmıştır. Bu anlamda öğrencilerden elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Aile Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları

Dini ve Ahlaki Davranışlar Üzerinde Aile	N	%	Ki-Kare
1- Hiç etkili değil	83	%7,5	$\chi^2=872,00$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Biraz etkili	197	%17,8	
3- Çok etkili	828	%74,7	
Toplam	1108	%100	

Tablo 6’da dini ve ahlaki davranışlar üzerinde aile kurumu, öğrencilerin %74,7’sine göre çok etkili, %17,8’ine göre biraz etkili görülmektedir. Öğrencilerin %7,5’ine göre ise aile kurumu dini ve ahlaki davranışlar üzerinde hiç etkili olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre ergenlik döneminde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dini ve ahlaki davranışları üzerinde ailenin “çok etkili” olduğu görülmektedir. Yurt içinde yapılan birçok çalışmada ailenin, bireyin dindarlığı üzerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Akdoğan’ın oldukça geniş bir yaş aralığına sahip örnekleme yaptığı araştırmada, en etkin dinî toplumsallaşma aracının aile olduğu saptanmıştır (Akdoğan, 2004: 261). Şahin’in çalışmasında ergenlerin dini hayatlarının şekillenmesinde en önemli faktörün aile olduğu; aileyi, Kur’an kursu, ilköğretim ve liselerdeki din eğitimi, dini cemaat ve cami hocasının takip ettiği anlaşılmıştır (Şahin, 2007: 226). Bir başka çalışmada gençlerin dini bilgileri en

çok aileden öğrendiği ortaya çıkmıştır (Daşkiran, 2009: 47). Yine başka bir çalışmada ergenlerin Allah inancını etkileyen faktörlerin başında ailenin olduğu belirtilmiştir (İmamoğlu ve Ferşadoğlu, 2013: 27). Pakdemirli'nin çalışmasında öğrencilerin %41'i kitabı, %24'ü okulu, %15,3'ü din görevlilerini, %13,8'i medyayı ve %5,8'i sosyal çevreyi dini bilgi kaynağı olarak görmektedir (Pakdemirli, 2015: 105). Çoştı'nun çalışmasında da aile içerisinde edinilen dini bilgi ve tecrübenin, bireylerin dini tutum ve davranışları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Çoştı, 2009: 168).

Yurt dışında ailenin dindarlığa etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, Boyatzis ve arkadaşları aileyi "*çocukların manevi ve dini gelişimi üzerindeki en güçlü etki*" şeklinde nitelendirmektedir (Boyatzis, Dollahite ve Marks, 2006; 307). Yurt dışında yapılan birçok çalışmada bireyin dindarlığı üzerinde en çok ailenin etkisi olduğu görülmektedir (Hood, Hill ve Spilka, 2009: 112; Sherkat 2013: 284). Oman ve arkadaşlarının çalışmasında da öğrencilerin model aldığı en etkili çevre aile, daha sonra kilise/dini organizasyon, okul ve kutsal insanlar gelmektedir (Oman et al, 2009: 442). Görüldüğü üzere yerli ve yabancı çalışmalar, bulgularımızı desteklemektedir. Buna göre ergenlik dönemi dini gelişimde en önemli kurum ailedir.

Aile, ergenlik dönemi din eğitiminde tek özne değildir. Çocukluk döneminde aile kurumu içerisinde yetişen ergenin okul döneminde dini ve ahlaki davranışları daha geniş bir sosyal ağ içerisinde şekillenmektedir. Bu sebeple ergenlik döneminde öğrencinin dindarlığına; formal ya da informal din eğitimi, dini gruplar, akranlar arasındaki sohbet ve tartışmalar, okunan kitaplar, sosyal çevredeki dindar modeller ve din adamları katkı sağlayabilmektedir (Pakdemirli, 2015: 43). Aşağıdaki tabloda öğrencilerin camiden dini ve ahlaki olarak etkilenme durumları ele alınmaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin Cami Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları

Dini ve Ahlaki Davranışlar Üzerinde Cami	N	%	Ki-Kare
1- Hiç etkili değil	423	%38,3	$\chi^2=26,09$
2- Biraz etkili	290	%26,3	Sd=2
3- Çok etkili	390	%35,4	p= .000
Toplam	1103	%100	p < .001

Tablo 7'de dini ve ahlaki davranışlar üzerinde cami kurumu, öğrencilerin %35,4'üne göre çok etkili, %26,3'üne göre biraz etkili görülmektedir. Öğrencilerin %38,3'üne göre ise cami dini ve ahlaki davranışlar üzerinde hiç etkili olmadığı görülmektedir. Buna göre

“çok etkili” ve “biraz etkili” cevapları bir araya getirilerek bir değerlendirme yapıldığında; öğrencilerin %61,7’sinin dini ve ahlaki davranışları üzerinde cami kurumunun etkili olduğu görülmektedir. Kaya’nın çalışmasında da dindarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin cami ortamındaki hutbe ve vaaz gibi eğitim hizmetlerinden etkilendikleri ifade edilmektedir (Kaya, 1998: 206). Çoştı’nun çalışmasında camilerde gerçekleşen faaliyetlere katılımın dindarlık tutum puan ortalamaları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Çoştı, 2009: 191). Kutsal bir mekan olarak cami; içerisinde bulunan din görevlileri ile birlikte yapılan ibadetler, sohbetler ve dini duygu atmosferi açısından gencin dini ve ahlaki davranışlarını sosyal ve duygusal olarak etkilemektedir. Öğrenciler dini ve ahlaki davranışları üzerinde en fazla yaşadıkları tecrübelerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre cami, öğrencilere dini duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen tecrübeleri yaşama fırsatı sağlamaktadır.

Öğrencilerin dini ve ahlaki olarak etkilendikleri bir diğer kurum okuldur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin dini ve ahlaki olarak okul kurumundan etkilenme durumları yer almaktadır.

Tablo 8: Öğrencilerin Okul Kurumundan Dini ve Ahlaki Olarak Etkilenme Durumları

Dini ve Ahlaki Davranışlar Üzerinde Okul	N	%	Ki-Kare
1- Hiç etkili değil	447	%40,3	$\chi^2=34,28$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Biraz etkili	373	%33,7	
3- Çok etkili	288	%26	
Toplam	1108	%100	

Tablo 8’de görüldüğü üzere dini ve ahlaki davranışlar üzerinde okul kurumu öğrencilerin %26’sına göre çok etkili, %33,7’sine göre biraz etkili görülmektedir. Öğrencilerin %40,3’üne göre ise okul dini ve ahlaki davranışlar üzerinde hiç etkili olmadığı görülmektedir. Buna göre “çok etkili” ve “biraz etkili” cevapları bir araya getirilerek bir değerlendirme yapıldığında; öğrencilerin %59,7’sinin dini ve ahlaki davranışları üzerinde okul kurumunun etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada öğrencilerin dini bilgileri aldıkları kaynakların ikincisinin okul olduğu ortaya çıkmıştır (Acuner, 2004: 65). Şengün’ün çalışmasında da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB derslerinin davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Şengün, 2008: 122). İpek’in çalışmasında da öğrencilerin dini bilgileri aileden sonra en çok DKAB derslerinden öğrendiklerini ortaya koymuştur (İpek, 2016: 123). Ancak bazı çalışmalarda okulda elde edilen dini bilgilerin dindarlık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı da ifade edilmiştir

(Çoştu, 2009: 188). Burada öğrencilerin okul kurumundan dini ve ahlaki olarak etkilenme oranı diğer kurumlara göre düşük bir düzeyde görülebilmektedir. Ancak öğrencilerin yarıdan fazlası dini ve ahlaki olarak etkilendiğini ifade etmektedir. Bu bulgu okulun din ve ahlak eğitiminde vazgeçilmez bir konumunun olduğunu göstermektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda ergen dindarlığı üzerinde ebeveynlerin etkisi olmakla birlikte, ergen dindarlığını arkadaş ve okulun da şekillendirdiği görülmüştür (Regnerus vd., 2004: 34). Okulun öğrencileri dini ve ahlaki olarak etkilemesi formal ve informal şekilde gerçekleşmektedir. Formal din dersleri kadar akran ve öğretmen gibi öğeler öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Oman, 2013: 193). Bu sebeple din eğitiminde okul sadece formal açıdan değil, informal açıdan da ele alınmalıdır.

Sonuç olarak bu üç bulguyu değerlendirdiğimizde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyal kurumlardan dini ve ahlaki olarak etkilendikleri görülmektedir. Öğrenciler başta aile olmak üzere cami ve okuldan dini ve ahlaki olarak etkilenmektedir. Öğrenciler arasında caminin etkisi, okul kurumundan daha fazla orana sahiptir. Buna göre “*Öğrencilerin büyük çoğunluğu dini ve ahlaki olarak aile, okul ve cami gibi sosyal kurumlardan dini ve ahlaki anlamda etkilenmektedir.*” şeklindeki Hipotez-2’nin kısmen doğrulandığı görülmektedir. Kısaca dinin ve ahlaki davranışın eğitiminde sosyal kurumların önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

3.3. Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler

Sosyal öğrenme kuramında sosyal ortam kadar sosyal ortamdaki bireyler de önemlidir. Bu başlık altında öğrencilerin dini ve ahlaki olarak etkilendikleri bireyler/modeller ele alınmaktadır. Böylece çalışma konumuz olan DKAB öğretmenlerinin model olmasının, diğer modeller arasındaki yeri bulunmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerden öncelikle dini ve ahlaki davranışları öğrenmede herhangi bir kimseyi model alıp almadıkları sorulmuştur. Bu soruyla ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Model Alma Durumları

Dini model	Frekans	Yüzde
Evet	919	%82,8
Hayır	191	%17,2
Toplam	1110	%100

Tablo 9’a göre öğrencilerin %82,8’i dini ve ahlaki olarak bir kimseyi kendilerine model almaktadır. Öğrencilerin %17,2’si ise dini ve ahlaki anlamda kimseyi model

almadığını ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları öğrenmede bazı kimseleri model almaktadır. Bu bulgu dini ve ahlaki davranışlarda modelden öğrenmenin yerini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Dini ve ahlaki konularda herhangi bir kimseyi model olmadığını ifade eden az sayıda öğrencinin ise, ergenlik döneminde yaşanan özgürlüğün/bireysel düşüncenin etkisinde olduğu veya dindarlıktan uzak bir yaşantı içerisinde olduğu düşünülmektedir.

Dini ve ahlaki olarak herhangi bir kimseyi model aldığını ifade eden öğrencilere “*Dini ve ahlaki olarak kimleri örnek alıyorsunuz?*” şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya birden fazla cevap vermek istemiştir. Dini ve ahlaki olarak model alınan en yüksek frekansa sahip modeli bulma amacıyla öğrencilerin bütün cevapları bir araya toplanarak tek bir tabloda değerlendirilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Olarak Model Aldıkları Bireyler

Dini Model	Frekans	Yüzde
Hız. Muhammed	699	%29,6
Anne-baba	696	%29,5
DKAB Öğretmeni	293	%12,4
Din görevlisi	243	%10,3
Dede-nine	221	%9,4
Ağabey-abla	136	%5,8
Başka	73	%3,1
Toplam	2361	%100

Tablo 10’da öğrencilerin verdikleri tüm cevapların frekansına göre, dini ve ahlaki olarak en yüksek orana sahip model (%29,6) peygamberimiz Hz. Muhammed (sav)’dir. Dini ve ahlaki modeller içerisinde ikinci sırada %29,5’lik bir oran ile anne-baba, üçüncü sırada %12,4’lik bir oran ile DKAB öğretmeni yer almaktadır. Öğrencilerin %10,3’ü din görevlisini, %9,4’ü dede-nineyi, %5,8’i ağabey-ablayı ve %3,1’i şıkların dışındaki bireylerden başka bir kişiyi model aldığını ifade etmektedir. Bu bulgulara göre “*Öğrenciler dini ve ahlaki olarak öncelikle Hz. Muhammed’i, daha sonra anne baba ve DKAB öğretmenlerini model almaktadır.*” şeklindeki Hipotez-3’ün doğrulandığı görülmektedir.

Öğrenciler arasında dini ve ahlaki olarak en yüksek oranda model alınan kişi Hz. Muhammed (sav)’dir. İslam’ın Kur’an’dan sonra ikinci kaynağı olan Hz. Muhammed (sav), bütün Müslümanlar için en önemli model ve örnek kişidir. Ancak çalışmada öğrencilerin üçte biri ilk sırada Hz. Muhammed (sav) yerine başka bireyleri model olarak görmektedir. Benzer bir çalışmada da öğrencilerin sadece %60’ı Hz. Muhammed’e (sav) benzemek istemektedir (Kılavuz, 2006: 299). Öğrencilerin değer yönelimleri üzerine

yapılan bir çalışmada da öğrencilerin %76,2'sinin değer kazanmada Hz. Muhammed'i (sav) örnek aldığı görülmüştür (İpek, 2016: 157).

Öğrenciler arasında dini ve ahlaki olarak Hz. Muhammed'den sonra en yüksek oranda model alınan kişiler anne ve babalardır. Bununla birlikte öğrencilerin belli bir kısmının dede-nine ve ağabey-abla gibi diğer aile üyelerini de model aldıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler dini ve ahlaki olarak ikinci sırada en çok aile üyelerini model aldığı anlaşılmaktadır.

Ailenin dini ve ahlaki etkisi konusunda yapılan çalışmalarda, aile içerisinde çocukların anne ve babalarıyla dini konulardaki sohbetlerin, birlikte gerçekleştirilen dini aktivitelerin, ebeveynlerin davranışlarının gözlemlenmesinin ve onların rol model alınmasının temel dini inanç ve tutumların kazanılmasına önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir (Okagaki, Hammond ve Seamon 1999: 282). Çocukluk döneminden sonra ergenlik döneminde de dini ve ahlaki hayatın şekillenmesinde aile önemli bir model olmaya devam etmektedir. Kılavuz'un çalışmasında gençlerin en çok aile üyelerini model aldıkları görülmektedir (Kılavuz, 2006: 264). Şahin'in çalışmasında da ergenlerin dindarlık düzeyleri ile anne-babanın dindarlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Şahin, 2007: 237). Daşkiran'ın çalışmasında araştırmaya katılan gençlerin yarıya yakını anne ve babalarını model aldıklarını ifade etmektedir (Daşkiran, 2009: 40). İpek'in çalışmasında da öğrenciler değer kazanmada ikinci sırada aileyi örnek almaktadır (İpek, 2016: 157). Yurt dışında yapılan birçok araştırmada ergenlerin dindarlığı üzerinde anne-babanın daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Levenson, Aldwin ve D'Mello, 2005: 149; Beit-Hallahmi ve Argyle, 1997: 100). Görüldüğü üzere çocukluk döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de bireyin dini ve ahlaki gelişiminde aile üyeleri en önemli modellerdir.

Sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi ve niteliği annenin ve babanın modelliğine göre değişmektedir. Yüksekokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler değerler, meslek tercihleri, başarı, yeterlilik gibi tutumlarında babalarına; dini davranış konularında ise annelerine benzediklerini belirtmişlerdir (Kılavuz, 2006: 264). Bu durum anne ile babanın farklı davranışlarda model olduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin yanında aile içerisinde varsa ağabey-abla, dede-nine gibi diğer bireyler öğrenciler için model olarak görülebilmektedir (Koç, 2008: 81). Araştırmamızda anne-babanın modelliğini takiben ağabey-abla ve dede-nine gibi bireyler dini ve ahlaki model olarak görülmektedir.

Dini ve ahlaki konularda öğrencilerin üçüncü sırada model aldığı bireyler DKAB öğretmenleri ve din görevlileridir. Bulgularımızı destekler bir şekilde başka bir çalışmada, aile ve arkadaşan sonra öğrencilerin %14.9'u İHL Meslek Dersleri ve DKAB öğretmenlerine, %7.0'si diğer öğretmenlere ve %4.6'sı Kur'an Kursu öğretmenine veya din görevlisine benzemek istediği görülmüştür (Kılavuz, 2006: 289). Ev'in yapmış olduğu araştırmada da, öğrenciler dini bilgileri en çok DKAB öğretmeninden öğrendiklerini ifade etmektedir (Ev, 1993: 15). Daşkiran'ın çalışmasında da öğrenciler ailenin dışında en çok öğretmenleri model almaktadır (Daşkiran, 2009: 41). Bahçekapılı'nın çalışmasında öğrencilerin dini bilgileri ilk öğrendikleri yerin aile olduğu, ancak okul döneminde öğrencilerin dini bilgileri daha çok DKAB öğretmenlerinden öğrendikleri belirtilmektedir (Bahçekapılı, 2010: 124). Bu durum ergenlik döneminde ailenin, öğrencinin dini gelişimi üzerinde etkisinin azaldığını ve DKAB öğretmenlerinin etkisinin arttığını göstermektedir.

Ülkemizde dindarlık, geleneksel bir şekilde öğrenilmektedir. Din eğitimi her ne kadar DKAB öğretmenleri, din görevlileri gibi uzman görevliler tarafından verilse bile öğrencilere dindarlık aile üyelerinden geleneksel olarak aktarılmaktadır. Çocukluk dönemi ve ergenlik döneminin aile içerisinde yaşanması sebebiyle bu durum doğal bir süreç olarak görülebilir. Ancak okul dönemi boyunca din eğitimcilerinin, öğrencilerin gözünde model olarak aileden daha önce gelmesi beklenmektedir. Çünkü aile bireyleri arasında dindar olmayanlar olabileceği gibi, yanlış veya eksik dini ve ahlaki davranışlar sergileyenler bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dindarlıkları eksik veya yanlış model alınan davranışlarla şekillenmektedir. Bütün bunların sonucunda DKAB öğretmenleri ve din görevlileri, ergenlik dönemi din eğitiminde daha etkin bir konumda olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

DKAB öğretmeni ve din görevlilerinden oluşan din eğitimcileri öğrencileri daha çok bilgi açısından eğitmeye çalışmaktadır. Ancak öğrenciler din eğitimcilerinin öğrettiği bilgi kadar onların davranışlarını gözlemlemekte ve bazı davranışlarını model almaktadır. Din eğitimcilerinin farkında olarak veya olmayarak yaptığı bir davranış, öğrencinin dindarlığını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu sebeple gözlem ve model olma ile ilgili din eğitimcilerinde bir farkındalık oluşturulması gerekmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları çeşitli modellerden model alarak öğrenmektedir. Öğrenciler sırasıyla Hz. Muhammed'i (sav), anne-baba başta olmak üzere aile üyelerini, DKAB öğretmenlerini ve din görevlilerini dini ve ahlaki konularda model almaktadır.

3.4. Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Buraya kadar olan başlıklarda öğrencilerin gözlemsel öğrenmeye önem verdikleri, sosyal kurum ve ortamlardan etkilendikleri, dini ve ahlaki olarak bazı kişileri model aldıkları ve bu modeller içinde DKAB öğretmenin üçüncü sırada yer olduğu görülmüştür. Bundan sonraki başlıklarda DKAB öğretmeni ve öğrencilere etkisi ele alınmaktadır. Bu meyanda öncelikle öğrencilerden “*DKAB öğretmeni dini ve ahlaki hayatıma etki eden vazgeçilmez bir kişidir.*” şeklindeki yargı cümlesine dereceli olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu soruyla ilgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11: Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Dini ve Ahlaki Davranışlar Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	367	%33,1	$\chi^2=21,83$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Ara sıra	308	%27,7	
3- Her zaman	435	%39,2	
Toplam	1110	%100	

Tablo 11’de dini ve ahlaki davranışlar üzerinde DKAB öğretmeni, öğrencilerin %39,2’sine göre her zaman, %27,7’sine göre ara sıra etkilidir. Öğrencilerin %33,1’ine göre DKAB öğretmeni dini ve ahlaki davranışlar üzerinde hiçbir zaman etkili değildir. Bu bulguya göre “*Öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre, DKAB öğretmeni öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkilidir.*” şeklindeki Hipotez-4 doğrulandığı anlaşılmaktadır.

Öcal’ın araştırmasında örnekleme giren öğrencilerin tamamına yakınının DKAB öğretmenlerine yönelik yüksek düzeyde olumlu bir tutum beslediği ortaya çıkmıştır (Öcal, 1998: 121). Acuner’in çalışmasında DKAB dersinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etki bırakma düzeyinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Acuner, 2004: 66). Bahçekapılı’nın çalışmasında öğrencilerin yarıdan fazlasının DKAB öğretmenin tutum ve davranışlarından yüksek düzeyde etkilendiği görülmüştür (Bahçekapılı, 2010: 127). Çelik’in araştırmasında öğrencilerin %66,5’i DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini tutum ve eğilimleri ile ilgilendiğini ifade etmektedir (Çelik, 2010: 46).

Araştırmada cinsiyet, okul türü ve sınıf gibi değişkenlerin öğrencilerin dini ve ahlaki olarak DKAB öğretmenlerinden etkilemesi üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu ayrı başlıklar halinde ele alınmaktadır.

3.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde DKAB öğretmenin etkisinde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

DKAB Öğretmenin Etkisi		Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare	
Cinsiyet	Kız	f	234	162	221	617	$\chi^2=15,07$ Sd=2 p=.001 p < .05
		%	%37,9	%26,3	%35,8	%100	
	Erkek	f	133	146	214	493	
		%	%27,0	%29,6	%43,4	%100	
	Toplam	f	367	308	435	1110	
		%	%33,1	%27,7	%39,2	%100	

Tablo 12’de cinsiyete göre öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde DKAB öğretmenin etkisinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dini ve ahlaki davranışlarına kız öğrencilerin %35,8’i DKAB öğretmenin etki ettiğini ifade etmekteyken, erkek öğrencilerin %43,4’ü DKAB öğretmenin etki ettiğini söylemektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinden dini ve ahlaki olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla etkilendiği anlaşılmaktadır.

Cinsiyetler arasında gözlemlenen farklılaşma, DKAB öğretmenlerinin genellikle erkek olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkek öğretmenler, erkek öğrencilerle daha samimi ilişki kurabilmektedir. Ancak erkek DKAB öğretmenler çeşitli nedenlerle kız öğrencilere karşı mesafeli durabilmektedir. Bunun yanı sıra kadın DKAB öğretmenleri, kız öğrencilerle daha fazla iletişim kurabilmektedir.

3.4.2. Okul Türüne Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Okul değişkenine göre öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde DKAB öğretmenin etkisinde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 13: Okul Türüne Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

DKAB Öğretmenin Etkisi			Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare
Okul Türü	Ortaokul	f	61	76	211	348	$\chi^2=102,85$ Sd=2 p=.000 p < .001
		%	%17,5	%21,8	%60,6	%100	
	Lise	f	306	232	224	762	
		%	%40,2	%30,4	%29,4	%100	
	Toplam	f	367	308	435	1110	
		%	%33,1	%27,7	%39,2	%100	

Tablo 13'te okul değişkenine göre öğrencilerin dini ve ahlaki davranışlarına DKAB öğretmenin etkisinin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin %60,6'sı DKAB öğretmenin dini ve ahlaki davranışlarına etki ettiğini söylemekte iken, lise öğrencilerinin %29,4'ü DKAB öğretmenin etki ettiğini söylemektedir. Buna göre ortaokul öğrencileri, lise öğrencilerine göre DKAB öğretmenlerinden dini ve ahlaki olarak daha yüksek oranda etkilendiği anlaşılmaktadır. Oluğ'un çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin %72'sinin dini tutum ve davranışlarına DKAB öğretmenlerinin yüksek derecede etki ettiği ortaya çıkmıştır (Oluğ, 2011: 48).

3.4.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin öğrencinin dini ve ahlaki davranışları üzerinde DKAB öğretmenin etkisinde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 14: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencinin Dini ve Ahlaki Davranışları Üzerinde DKAB Öğretmeninin Etkisi

DKAB Öğretmenin Etkisi			Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare
Sınıf	7. Sınıf	f	30	41	102	173	$\chi^2=121,78$ Sd=10 p=.000 p < .001
		%	%17,3	%23,7	%59,0	%100	
	8. Sınıf	f	32	35	109	176	
		%	%18,2	%19,9	%61,9	%100	
	9. Sınıf	f	69	62	82	213	
		%	%32,4	%29,1	%38,5	%100	
	10. Sınıf	f	101	85	68	254	
		%	%39,8	%33,5	%26,8	%100	
	11. sınıf	f	91	45	47	183	
		%	%49,7	%24,6	%25,7	%100	
	12. Sınıf	f	44	40	27	111	
		%	%39,6	%36,0	%24,3	%100	
Toplam	f	367	308	435	1110		
	%	%33,1	%27,7	%39,2	%100		

Tablo 14'te sınıf değişkenine göre öğrencilerin dini ve ahlaki davranışlarına DKAB ğretmeninin etkisinin farklılaştığı görülmektedir. Yedinci sınıf ğrencilerinin %59'u, sekizinci sınıf ğrencilerinin %61,9'u, dokuzuncu sınıf ğrencilerinin %38,5'i, onuncu sınıf ğrencilerinin %26,8'i, on birinci sınıf ğrencilerinin %25,7'si ve on ikinci sınıf ğrencilerinin %24,3' dini ve ahlaki davranışlarına DKAB ğretmeninin etki ettiğini ifade etmektedir. Buna göre yedinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru öğrencilerin dini ve ahlaki davranışlarında DKAB ğretmeninin etkisi azaldığı söylenebilmektedir.

Bu durum daha önce değinildiği üzere ergenliğin başı olan ortaokul döneminde çocukluk döneminde görülen dışa bağımlılığın devam etmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenci ergenliğin başında dışarıdan gelen bilgiye ve tavsiyelere daha açık konumdadır. Bununla birlikte ortaokulda DKAB derslerinin haftalık ders saatlerinin daha fazla olması sebebiyle, öğretmenler öğrenciler ile daha fazla vakit geçirebilmektedir. Ergenlik döneminin sonları olan lise döneminin sonuna doğru ğrenci dışa bağımlılıktan bağımsızlığa doğru yönelmesi sebebiyle dışarıdan gelen hazır bilgi, tavsiye ve yönlendirmelere kendini kapatabilmektedir. Ayrıca lise döneminde ders saatlerinin ortaokul döneminde göre daha az olması, DKAB ğretmeni ile iletişim imkanı azaltmaktadır. Bu sebeple DKAB ğretmeninin etkisi lise döneminin sonuna doğru gitgide düşmektedir.

Sonuç olarak DKAB ğretmenleri öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimleri üzerinde etkili bir aktördür. Cinsiyet, okul ve sınıf gibi değişkenler DKAB öğretmeninden etkilenme düzeyini değiştirmektedir. Erkek ğrenciler kız öğrencilere göre, ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre DKAB öğretmeninden daha yüksek oranda etkilenmektedir.

3.5. Öğrenciler zerinde Olumlu Etki Bırakan DKAB ğretmenleri

Okul döneminde DKAB ğretmenleri öğrencileri dini ve ahlaki olarak bilgilendirmekte ve onların dini gelişimlerine rehberlik etmektedir. Öğrenciler dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar farklı DKAB öğretmenlerinden eğitim almaktadır. Eğitim gördükleri DKAB ğretmenleri içerisinden bazılarıyla daha yakın ve samimi bir iletişim kurabilmektedir. Bu başlıkta öncelikle öğrencilerin kaç farklı DKAB ğretmeni ile tanıştıkları, öğrencilerin olumlu bağ kurduğu DKAB ğretmeni olup olmadığı ve bu bağın hangi dönemde ve ne kadar sürdüğü ele alınmaktadır. Bu bulgular DKAB ğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarının gözlemlenmesini ve model alınmasını doğrudan

etkilemektedir. Çünkü dini ve ahlaki davranışları öğrenciler, tek bir DKAB öğretmeninden mi veya birkaç farklı öğretmenden mi gözlemlemekte veya model almaktadır.

Öğrencilere öncelikle “*Bu zamana kadar kaç tane DKAB öğretmeni tanıdınız?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 15: Öğrencilerin Tanıştıkları DKAB Öğretmeni Sayısı

Tanıılan DKAB Öğretmeni	Frekans	Yüzde
1	11	%1,1
2	44	%4,1
3	151	%13,6
4	270	%24,3
5 veya daha fazla	631	%56,8
Toplam	1107	%100

Tablo 15’e göre öğrencilerin %1’i bir DKAB öğretmeni, %4’ü iki DKAB öğretmeni, %13,6’sı üç DKAB öğretmeni, %24,3’ü dört DKAB öğretmeni ve %56,8’i beş veya daha fazla DKAB öğretmeni ile tanıştığını ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamına yakınının üç veya üçten fazla DKAB öğretmeni ile tanıştığı anlaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları farklı DKAB öğretmenlerinden gözlemleyebildikleri ve farklı öğretmenlerden model alabildikleri görülmektedir. Bulut’un araştırmasında da öğrencilerin yarıdan fazlasının dersine üçten fazla DKAB öğretmeni girdiği görülmektedir (Bulut, 2009: 44).

Eğitim hedeflerine uzun vadede ulaşmaktadır. Özellikle dini ve ahlaki konuların eğitimi uzun bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu sebeple okul döneminde öğrencilerin sık sık DKAB öğretmeni değiştirmelerinin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Çünkü birlikte uzun vakit geçirilen DKAB öğretmeni ile öğrenciler daha samimi ve iletişime açık bir ilişki kurabilmektedir. Bu durum sosyal öğrenme kuramı açısından DKAB öğretmenin dini ve ahlaki açıdan daha fazla gözlemlenmesi de demektir. Ancak birlikte kısa süre vakit geçirilen DKAB öğretmeni ile iletişim de zayıf olacağı için, öğretmenden dini ve ahlaki davranışların gözlemlenme düzeyi düşük olmaktadır.

Farklı DKAB öğretmenleri ile tanışmanın olumlu bir yönü de bulunmaktadır. Öğrenciler farklı DKAB öğretmenlerinden farklı dini ve ahlaki davranışları gözleme ve model alma imkanına sahip olabilmektedir. Farklı öğretmenlerin gözlemi ve öz değerlendirmesi sonucu öğrenciler genel anlamda bir DKAB öğretmeni modeli bilgisine ulaşmaktadır. Böylece bir DKAB öğretmenin iyiliğini veya kötülüğünü bütün DKAB

öğretmenlerine mal etmek yerine, DKAB öğretmeni modeline uyup uymadığı hakkında öz yargılamada bulunmakta ve bu süreç sonunda DKAB öğretmeni hakkında olumlu yargıya sahip olduğunda onun davranışlarını model almaktadır.

DKAB öğretmenleri arasında öğrencilerin sevdikleri, olumlu bir bağ kurdukları veya önemli bir etki bırakan DKAB öğretmenleri olabilmektedir. Bu anlamda araştırmada öğrencilere “*Tanıdığınız DKAB öğretmenleri arasında sizde önemli bir etki bırakan var mıdır?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 16: Öğrenciler Üzerinde Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleri

Etki bırakan DKAB öğretmeni var mı?	Frekans	Yüzde
Evet	746	%67,2
Hayır	362	%32,6
Toplam	1108	%99,8

Tablo 16’da öğrencilerin %67,2’si kendilerine olumlu etki bırakan bir DKAB öğretmeni olduğunu, %32,6’sı ise böyle bir DKAB öğretmeni olmadığını ifade etmektedir. Buna göre okul dönemi boyunca DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin çoğunluğu ile olumlu bir bağ kurabildikleri görülmektedir. Dündar’ın çalışmasında öğrencilerin %86’sının DKAB öğretmenlerini sevdiği görülmüştür (Dündar, 2001: 36). Bahçekapılı’nın çalışmasında öğrencilerin %76’sı DKAB öğretmenlerini sevdiğini ifade etmiştir. (Bahçekapılı, 2010: 126). Bu bulgular DKAB öğretmenleri arasında farklı bir profil çizebilen öğretmenlerin olduğunu göstermektedir. Bu durum sosyal öğrenme açısından oldukça önemlidir. Çünkü modelden öğrenmenin ve model almanın gerçekleşmesi için öncelikle öğrencinin DKAB öğretmeni ile sosyal bir birliktelik yaşaması ve iletişim kurması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler sevebildikleri, güçlü bir ahlaki karakter görebildikleri ve sıcak iletişim kurabildikleri DKAB öğretmenlerinin davranışlarını, herhangi bir DKAB öğretmene göre daha fazla model alacaktır.

Öğrencilerin öğretmen ile olumlu bir bağ kurması bilişsel öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrencilerin konulara ve öğretmene karşı duygusal tutumları onların kavramsal öğrenmeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Ateş ve Kılınç, 2013: 49). Pozitif bir öğretmen-öğrenci ilişkisi duyuşsal öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve döngüsel olarak bilişsel öğrenmeyi artırmaktadır. Bu durum DKAB dersi için de geçerlidir. Bahçekapılı’nın çalışmasında DKAB öğretmenini seven öğrencilerin %86,8’i DKAB dersini de sevdiğini ifade etmektedir (Bahçekapılı, 2010: 129). Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu bağ, öğrencinin DKAB dersine ve dini öğrenmeye yönelik tutumunu olumlu olarak etkilemektedir.

Öğrencilerin kendilerini etkileyen DKAB öğretmeni ile ne zaman tanıştıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 17: Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleriyle Öğrencilerin Tanışma Zamanları

Etki Bırakan Öğretmenle Tanışma Zamanı	Frekans	Yüzde
İlkokul	82	%10,7
Ortaokul	472	%61,9
Lise	209	%27,4
Toplam	763	%100

Tablo 17'ye göre öğrencilerin %61,9'u ortaokul döneminde, %27,4'ü lisede ve %10,7'si de ilkokulda kendilerini etkileyen DKAB öğretmenleri ile tanıştıklarını ifade etmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle samimi bir ilişki kurması daha çok ortaokul döneminde gerçekleşmektedir. Buna göre ergenliğin ilk yılları olan ortaokul döneminde DKAB öğretmenleri ile öğrenciler arasında olumlu bağ daha kolay kurulmaktadır. Bu durumun sebebi daha önce belirtildiği üzere ortaokul döneminde DKAB öğretmeni ile daha fazla birlikte bulunabilme imkanı ve öğrencilerin çocukluk döneminden tam olarak çıkmış olmamalarıdır. Lise döneminde ergenliğin bir sonucu olarak DKAB öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki olumlu bağ yarı yarıya düşmektedir.

Öğrenciler sevdikleri veya kendileri ile olumlu bir bağ kurdukları DKAB öğretmenleri ile birlikte geçirdikleri vakit, sosyal öğrenme açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple öğrencilere sevdikleri DKAB öğretmenleri ile birlikte ne kadar vakit geçirdikleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 18: Olumlu Etki Bırakan DKAB Öğretmenleriyle Öğrencilerin Birlikte Geçirdikleri Zaman

Etki Bırakan Öğretmenle Birlikte Geçirilen Zaman	Frekans	Yüzde
1 yıldan az	141	%18,5
1 yıl	240	%31,5
2 yıl	210	%27,6
3 yıl	105	%13,8
4 ve daha fazla yıl	66	%8,7
Toplam	762	%100

Tablo 38'de öğrencilerin %31,5'u sevdikleri DKAB öğretmenleri ile bir yıl, %27,6'sı iki yıl, %18,5'i bir yıldan az, %13,8'i üç yıl ve %8,7'si dört yıl veya daha fazla birlikte zaman geçirdiklerini ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin yarısı sevdikleri DKAB öğretmeni ile bir yıl ve bir yıldan daha az vakit geçirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sevdikleri DKAB öğretmenleri ile az bir zaman diliminde birlikte olduklarını

göstermektedir. Daha önce değinildiği üzere öğrencilerin DKAB öğretmeni ile uzun vakit geçirememesi olumsuz bir durumdur. Öğrencinin bir öğretmeni tanınması, ona yakınlaşması, iletişim kurması ve sonunda ondan modelden veya başka şekilde bir şeyler öğrenmeye başlaması bir yıldan daha uzun süre gerektirmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler okul dönemi boyunca 3 veya daha fazla DKAB öğretmeni ile tanıştığı görülmektedir. Öğrencilerin üçte ikisi bu DKAB öğretmenleri arasında sevdiği, daha fazla iletişim kurabildikleri ve olumlu bir bağ kurabildikleri bir DKAB öğretmenin olduğunu ifade etmektedir. Bu olumlu etki daha çok ortaokul döneminde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin sevdiği DKAB öğretmenleri ile birlikte geçirdiği vakit, bir yıl veya bir yıldan daha az sürelidir. Kısaca eğitim hayatı boyunca öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun; kendilerini etkileyebilecek veya model alabilecekleri en az bir DKAB öğretmeni ile tanıştıkları görülmektedir. Bu durum DKAB öğretmenlerinin din eğitiminde gözlem veya model alma yoluyla öğrenme açısından önemli bir imkandır.

3.6. DKAB Öğretmenlerinin Öğrencileri Etkilediği Olgular

Bir önceki başlıkta ortaokul ve lise öğrencilerinin çoğunluğunun kendilerine olumlu etki bırakan bir DKAB öğretmeni olduğu görülmüştü. Bu başlık altında öğrencilerin DKAB öğretmeni ile olumlu bağ kurmasında hangi özelliklerin etkili olduğuna bakılmaktadır. Bu amaçla bu öğrencilere, olumlu bağ kurdukları DKAB öğretmenin hangi yönünün (*dindarlığı, ahlakı, anlattıkları, öğretmenliği*) ne kadar etkili olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin her bir olguya verdiği cevaplar ayrı tablolarda verilmektedir.

Tablo 19: Öğrencilerin DKAB öğretmenin Dindarlığından Etkilenme Durumları

Etkilenen Olgu	N	%	Ki-Kare
Dindarlığı	1- Az etkili	198	%17,9
	2- Biraz etkili	281	%25,3
	3- Çok etkili	630	%56,8
	Toplam	1109	%100
			x²=284,32 Sd=2 p= .000 p < .001
Ahlakı	1- Az etkili	57	%5,1
	2- Biraz etkili	134	%12,1
	3- Çok etkili	918	%82,8
	Toplam	1109	%100
			x²=1228,04 Sd=2 p= .000 p < .001
Anlattıkları	1- Az etkili	58	%5,1
	2- Biraz etkili	143	%12,8
	3- Çok etkili	908	%82,1
	Toplam	1109	%100
			x²=1190,70 Sd=2 p= .000 p < .001

Öğretmenlik Becerisi	1- Az etkili	133	%12,0	$\chi^2=618,77$ $Sd=2$ $p=.000$ $p < .001$
	2- Biraz etkili	219	%19,7	
	3- Çok etkili	757	%68,3	
	Toplam	1109	%100	

Tablo 19’da öğrencilerin %56,8’i olumlu bir bağ kurdukları DKAB öğretmeninin dindarlığından, öğrencilerin %82,8’i DKAB öğretmeninin ahlakından, öğrencilerin %82,1’i DKAB öğretmeninin anlattıklarından ve öğrencilerin %68,3’ü DKAB öğretmeninin öğretmenlik becerisinden çok etkilendiği görülmektedir. Buna göre “*Öğrencilerin büyük çoğunluğu DKAB öğretmeninin anlattıklarından, dindarlığından, ahlakından ve öğretmenlik becerisinden etkilenmektedir.*” şeklindeki Hipotez-5 doğrulanmıştır.

Öğrenciler en çok DKAB öğretmeninin ahlakından etkilendiklerini ifade etmektedir. Bu durumda araştırmamıza göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile bağ kurmasında en etkili faktörün öğretmenin ahlaki karakteri olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada şefkatli, anlayışlı, saygılı, samimi ve adil davranışlara sahip öğretmenlerin öğrenciler tarafından hayatlarında fark yaratan öğretmenler olarak tanımlandığı görülmüştür (Okut, 2009: 124). Yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %68,8’i DKAB öğretmenlerinin okul dışındaki tavır ve davranışlarını kendileri için önemli görmektedir (Bulut, 2009: 67). Aynı çalışmada veliler DKAB öğretmeni için alan bilgisinden daha çok öğretmenin kişisel özelliklerine ve şahsiyetine önem vermektedir (Bulut, 2009: 181). Yurt dışında yapılan birçok çalışmada, öğrenciler öğretmenin kullandığı yöntem ya da sınıf içi etkinliklerden daha çok, öğretmenin karakterine baktığı anlaşılmaktadır (Akt. Kızıltepe, 2002: 11).

Öğrencilerin DKAB öğretmeniyle bağ kurmasını sağlayan ikinci ve üçüncü özellik öğretmenin ders işleme şekli ve öğretmenlik becerisidir. Öğrenciler olumlu bir bağ kurmak için DKAB öğretmeninin dini ve ahlaki konularda işlediği bilgilere bakmaktadır. DKAB öğretmeninin sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktarmak için kullandığı strateji ve yöntemler öğrencileri etkileyen üçüncü özelliktir. Buna göre DKAB öğretmeninin formal yönünün öğrencileri etkilediği görülmektedir. Ancak öğretmenin formal yönü, ahlaki karakterinden sonra gelmektedir. Öğrenciler sevecekleri ve iletişim kuracakları öğretmenin öncelikle ahlaki karakterine bakmaktadır. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin sadece anlattıklarıyla veya etkili öğretim yöntemlerini kullanarak din ve ahlak eğitimi yapması, kalıcı ve etkili öğrenmede başarıya ulaşmaya yeterli değildir.

Öğrencilerin DKAB öğretmeninde aradığı dördüncü ve en düşük orana sahip özellik DKAB öğretmenin dindarlığıdır. Bu durum DKAB öğretmenin dindarlığının öğrenciler tarafından çeşitli sebeplerle gözlemlenmemesinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin bu yönde bir ihtiyaç duymamalarından da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca öğrenciler dindarlık kelimesinden, dindarlığın ibadet boyutunu algılamaktadır. Ergenlik döneminde ibadete yönelik tutumlarda düşüş gözlemlenmektedir. Bu sebeple öğrenciler DKAB öğretmenin dindarlığını diğer olgular kadar önemli görmemektedir.

Öğrenciler ahlak, anlatım, öğretmenlik ve dindarlık dışında DKAB öğretmenin bilgisi, samimiyeti, yaklaşımı, davranışları, iletişimi, hoşgörülü olması, düşünceleri ve öğrenciye verdiği değer gibi özelliklerden de etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler DKAB öğretmenin daha çok ahlaki karakterini işaret etmektedir.

Bu soruda DKAB öğretmenin dindarlığı, ahlakı, anlattıkları ve öğretmenliğinin dışında başka bir özellik ile öğrencileri etkileyip etkilemediğine de bakılmıştır. Öğrencilerden 99'u DKAB öğretmenin kendilerini etkilediği başka bir özellik olduğunu belirtmektedir. Buna göre DKAB öğretmenin öğrencileri etkilediği başka yönler; bilgisi ($f=14$), samimiyeti ($f=11$), yaklaşımı ($f=10$), davranışları ($f=9$), iletişimi ($f=6$), hoşgörülü olması ($f=5$), düşünceleri ($f=5$) ve öğrencilere verdiği değer ($f=4$) şeklindedir.

Sonuç olarak öğrenciler sırasıyla en çok DKAB öğretmenin ahlakından, anlattıklarından ve öğretmenlik becerilerinden etkilenerken DKAB öğretmenleri ile olumlu bir bağ kurmaktadır. DKAB öğretmenin dindarlığından etkilenen öğrenci oranı düşüktür. Buna bağlı olarak öğrencilerle olumlu bir bağ kurmak isteyen DKAB öğretmenlerinin ahlaki karakterlerine daha çok dikkat etmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin içeriğe ve bu içeriği aktarma becerilerine de önem vermeleri gerekmektedir.

3.7. Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarını gözlemlenmelerinde ve model almalarında DKAB öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişim oldukça önemlidir. Bu sebeple bu başlık altında DKAB öğretmenleri ile öğrenciler arasındaki iletişimin düzeyine bakılmaktadır. DKAB öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişim düzeyi hakkındaki bulgular Dini ve Ahlaki Davranışları Gözleme Ölçeği'nin (DADGÖ) "İletişim" alt boyutundan elde edilen puanlardan oluşmaktadır. Bu alt boyut ile ilgili betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 20: Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Öğretmen-Öğrenci İletişim	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Değer	Standart Sapma
	1110	10,00	20,00	17,87	2,29

Tablo 42’de görüldüğü üzere *DADGÖ*’nün iletişim alt boyutundan öğrencilerin verdikleri en düşük puan 10, en yüksek puan ise 20’dir. Alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek 20 olduğu göz önüne alındığında; öğrenciler ile DKAB öğretmenleri arasında iletişim puan ortalamalarının ($\bar{x}=17,87$) tam puana oldukça yakın olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenleri ile öğrenciler arasında iletişim oldukça iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Buna göre “*Öğrenciler DKAB öğretmenleriyle yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.*” şeklindeki Hipotez-6’nın doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmada kullanılan “*iletişim*” alt boyutunda bulunan maddelerin ortalamalarına göre bir değerlendirmede bulunursak; öğrenciler en yüksek oranda DKAB öğretmenlerinin ders anlatmanın dışında kendileri ile iletişim kurduklarını ifade etmektedir. İkinci sırada DKAB öğretmenlerinin dersi ve kendilerini öğrencilerin anlamasına önem vermesi gelmektedir. Ayrıca öğrenciler DKAB öğretmenin derste ve ders dışında oldukça samimi olduğunu da ifade etmektedir. Öğrenci ile DKAB öğretmeni arasındaki iletişimde en düşük oran DKAB öğretmenin öğrencilerle etkileşim kurarken güler yüzlü olmasıdır.

Gerek yurt dışında gerek ülkemizde yapılan birçok çalışmada öğrenci-öğretmen arasındaki sağlıklı etkileşimin, öğrenme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yener, 2011: 42-43). Öğretmenin öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunmaktadır (Kaya, 2006: 167). DKAB öğretmenleri ile öğrenci arasındaki iletişim konusunda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iyi düzeyde iletişim kurabildiklerini göstermektedir. Dündar’ın çalışmasında öğrencilerin %68,06’sı DKAB öğretmeniyle olan iletişimlerinin iyi düzeyde olduğunu söylemektedir (Dündar, 2001: 39).

Arıcı’nın yapmış olduğu çalışmada öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin sorularını cevaplamaya çalıştıklarını, dersle ilgili soruları rahatlıkla sorabildiklerini ve DKAB öğretmenlerine düşüncelerini rahatça söyleyebildiklerini ifade etmektedir (Arıcı, 2007: 180). Algur’un çalışmasında öğrencilerin yarıdan fazlası DKAB öğretmenlerinin kendileriyle konuştuklarını ve ilgilendiklerini belirtmektedir (Algur, 2009: 67). Aynı çalışmada öğrencilerin tamamına yakını DKAB öğretmenlerinin sorularına cevap verdiklerini belirtmektedir (Algur: 2009: 76). Öğrencilerin %60’ı DKAB öğretmenlerine

rahatlıkla problemlerini anlatabildiklerini ve yardım isteyebildiklerini ifade etmektedir (Algur: 2009: 107). Çelik'in çalışmasında öğrencilerin %54,3'ü DKAB öğretmeninin kendileriyle etkileşim kurarken güler yüzlü olduğunu söylemektedir. (Çelik, 2010: 39).

Öğrencilerle iletişim konusunda DKAB öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Koç'un DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda yaptığı çalışmada, öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişki kurma boyutunda DKAB öğretmenlerinin kendilerini iyi bir noktada görmektedir (Koç, 2010: 129). Asri tarafından gerçekleştirilen çalışmada DKAB öğretmenlerinin %69'u öğrenciler ile ders dışında da iletişim kurabildiklerini ifade etmektedir (Asri, 2005: 74). Şimşek'in araştırmasında DKAB öğretmenlerinin etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutunda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir (Şimşek, 2006: 121).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmen ile iletişimin öğrencinin karakter oluşumunda önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu konuda iki yıllık bir süre boyunca 16-19 yaş aralığında 551 öğrenci örnekleminde yapılan bir çalışmada, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin kalitesinin öğrencilerin öğretmenlerden değerleri model almaları ve öğrencilerin karakter oluşumu üzerinde merkezi bir öneme sahip olduğu görülmüştür (Arthur, 2014: 57).

Cinsiyet, okul türü, sınıf ve gözlemlenen DKAB öğretmeni gibi değişkenlerin DKAB öğretmenleri ve öğrenci arasındaki iletişimi nasıl etkilediği ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmektedir.

3.7.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 21: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

DKAB Öğretmen- Öğrenci İletişimi		n	$X_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	617	573,13	353623,5	141210,5	-2,09	.036 p < .05
	Erkek	493	533,43	262981,5			

Tablo 21'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kızların sıra ortalaması ($\bar{x}=573,13$) erkeklerin sıra ortalamasından ($\bar{x}=533,43$) yüksek olduğu

gözlemlenmektedir. Buna göre “*Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenleri ile kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.*” şeklindeki Hipotez-6a’nın doğrulanmadığı görülmektedir.

Araştırmada bu hipotezin belirlenmesinde DKAB öğretmenlerinin genelinin erkek olduğu ve erkek öğrencilerin erkek DKAB öğretmenleri ile daha yüksek oranda iletişim kurabilecekleri düşünülmektedir. Ancak bu bulgulara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre DKAB öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde iletişim kurmaktadır. Bu durumun kızların konuşmaya ve iletişime erkeklerden daha fazla önem vermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda başka bir çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre DKAB öğretmenine daha olumlu bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür (ARICI, 2007: 181).

3.7.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Okul değişkeni ve öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 22: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

DKAB Öğretmen- Öğrenci İletişim	η	$X_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Okul	Ortaokul	348	592,37	206143,50	119758,5	-2,64
	Lise	762	538,66	410461,50		

Tablo 22’de okula göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sıra ortalaması ($\bar{x}=592,37$) lise öğrencilerinin sıra ortalamasından ($\bar{x}=538,66$) yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre “*Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenleri ile lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir.*” şeklindeki Hipotez-6b’nin doğrulandığı anlaşılmaktadır.

3.7.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 23: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Öğretmen-Öğrenci İletişim	n	X _{sıra}	X ²	SD	p	Anlamlı Fark	
Sınıf	7. sınıf	173	584,02	21,93	5	.001 p < .05	(7-11) (7-12)
	8. sınıf	176	602,51				
	9. sınıf	213	579,19				
	10. sınıf	254	564,66				
	11. sınıf	183	476,09				
	12. sınıf	111	501,01				
Toplam	1110						

Tablo 23'te sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmaların sonucunda yedinci, sekizinci, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin DKAB öğretmenleri ile on bir ve on ikinci sınıflara göre daha yüksek düzeyde iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Buna göre “Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB öğretmenleri ile iletişim düzeyi düşmektedir.” şeklindeki Hipotez 6c'nin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda ergenliğin başında öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişime daha açık olduğu, ergenliğin sonuna doğru bireyselliğin bir neticesi olarak DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyinin düştüğü söylenebilmektedir.

3.7.4. Öğrencilerin Gözlemledikleri DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

Öğrencilerden Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeği cevaplandırılırken gözlemledikleri DKAB öğretmenini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin gözlemledikleri DKAB öğretmenleriyle olan iletişim düzeyini gösteren Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 24: Öğrencilerin Gözlemledikleri DKAB Öğretmenleriyle İletişimi

DKAB Öğretmen-Öğrenci İletişim	n	X _{sıra}	X ²	SD	p	Anlamlı Fark	
Gözlemlenen DKAB Öğretmeni	1- Sevilen DKAB Öğrt.	449	637,91	85,84	2	.000 p < .001	(1-2) (1-3)
	2- Şu anki DKAB Öğrt.	429	532,81				
	3- Herhangi bir DKAB Öğrt.	221	404,76				
Toplam	1099						

Tablo 24'te gözlemlenen DKAB öğretmenlerine göre öğrencilerin iletişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda herhangi bir DKAB öğretmenini tercih eden öğrencilerin, şuan ki DKAB öğretmeni ve sevilen DKAB öğretmenini tercih eden

öğrencilerden daha düşük düzeyde iletişim kurdukları anlaşılmıştır. Buna göre öğrenciler kendilerini daha yakın hissettikleri, tutum ve davranışlarını beğendikleri ve aralarında olumlu bir bağ kurabildikleri DKAB öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde iletişim kurduğu söylenebilmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler DKAB öğretmenleri ile yüksek düzeyde iletişim kurmaktadır. Bu durum DKAB öğretmenin dini ve ahlaki davranışlarının gözlemlenmesinde ve DKAB öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin DKAB öğretmeni ile yüksek düzeyde iletişim kurması, öğrencilere DKAB öğretmenlerinin davranışlarını daha fazla gözleme ve model alma imkanı sağlamaktadır. Kız öğrenciler ve ortaokul öğrencileri, diğer öğrencilere göre DKAB öğretmeni ile daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. Öğrenciler sevdikleri DKAB öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde iletişim kurmaktadır. Bu sonuca göre DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim konusunda iyi bir konumda oldukları anlaşılmaktadır.

3.8. DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi

Doğan'ın çalışmasında DKAB öğretmenlerinin dindarlık düzeyinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Doğan, 2007: 99). DKAB öğretmeni okul ortamında dindarlığına uygun davranışlar sergilemektedir ve bu davranışlar öğrenciler tarafından gözlemlenmektedir. DKAB öğretmeni okul ortamında anlattıklarının yanında sergilediği dini davranışlarla öğrencilerin dini gelişimlerini etkileyebilmektedir. Çalışmamızın önceki bölümlerinde öğrencilerin dini ve ahlaki davranışlarını öğrenmede gözlem yoluyla öğrenmeyi kullandığı görülmüştü. Bununla birlikte DKAB öğretmeni, öğrencilerin dini olarak Hz. Muhammed (sav) ve aileden sonra gözlem yaptıkları/model aldıkları üçüncü birey olduğu ortaya çıkmıştı. Buna göre DKAB öğretmenin dini davranışlarının öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

DKAB öğretmenin dini davranışlarının öğrenciler tarafından gözlemlenmesi Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeğinin (DADGÖ) bir alt boyutu olarak DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme puanları ile belirlenmektedir. Bu alt boyut ile ilgili betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 25: DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarını Gözleme	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Değer	Standart Sapma
	1110	29,00	50,00	45,04	4,62

Tablo 25’de görüldüğü üzere *DADGÖ*’nin DKAB öğretmeninin dini davranışlarının gözlemlenmesi alt boyutundan alınan en düşük puan 29, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçeğe verilebilecek en düşük puan 10 ve en yüksek puan 50 olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını gözlemlene puan ortalamalarının ($\bar{x}=45,04$) tam puana yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre “*Öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir.*” şeklindeki Hipotez-7’nin doğrulandığı görülmektedir.

Bu konuda yapılan bir başka çalışmada “*DKAB öğretmenlerinin ibadetleri yerine getirmede özen göstermesi*” ifadesini öğrencilerin %80,3’ü önemli görmektedir (Bulut, 2009: 73). Aynı çalışmada “*DKAB öğretmenlerinin ibadetleri yerine getirmede özen göstermesi*” maddesini velilerin %81,3’ü önemli görmektedir (Bulut, 2009: 97). Bu bulgulara göre öğrenciler ve velilerin DKAB öğretmeninin dini davranışlarına önem verdikleri görülmektedir.

DADGÖ’de yer alan dini davranışlara ait maddelere göre bir değerlendirme yapılacak olursa; öğrencilerin DKAB öğretmeninde gözlemlendiği en yüksek ortalamaya sahip olan dini davranış; DKAB öğretmeninin din dersinde anlattıklarını kendisinin de uygulamasıdır. Buna göre öğrenciler DKAB öğretmenlerinin dini anlamda söz ve davranış bütünlüğüne sahip olduklarını gözlemlemektedir. Dündar’ın yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin %69.58’i DKAB öğretmenlerinin söz ve davranışları arasında uyum olduğunu söylemektedir (Dündar, 2001: 47). Asri’nin araştırmasında öğretmenlerin %92,1’i sözleri ile yaptıkları davranışlar arasında çelişkili durumlar olmadığını ifade etmektedir (Asri, 2005: 154). Bu bulgulara göre DKAB öğretmeninin anlattığı dini konuları kendi hayatında da bizzat uyguladığı ve bu davranışların öğrenciler tarafından gözlemlendiği görülmektedir. Öğrencilerin DKAB öğretmeninde söz ve davranış bütünlüğünü görmesi yapılan eğitimin etkisini ve kalıcılığını olumlu anlamda etkilemektedir.

DKAB öğretmeninde en yüksek ortalama ile gözlemlenen ikinci davranış DKAB öğretmeninin bu dünyada yaptıklarının karşılığını ahirette göreceğine inanmasıdır. Bu durum DKAB öğretmenlerinde soyut bir kavram olan ahiret inancını öğrencilerin yüksek düzeyde gözlemlendiğini göstermektedir. DKAB öğretmeninin hayat felsefesinin temelinde Allah inancının olması öğrencilerin gözlemlendiği yüksek düzeyde gözlemlenen üçüncü davranıştır. Bu bulgulara göre öğrenciler soyut bir kavram olan inanca ait olguları DKAB öğretmeninde gözlemleyebilmektedir. Şüphesiz gözle gözlemlenemeyecek bu durum Bandura’nın ifade ettiği üzere sözel modelleme ile gerçekleşmektedir (Bandura,

2003: 169). Öğrenciler DKAB öğretmeninin söz ve ifadelerinden, öğretmenin inancını gözlemleyebilmektedir. Burada dikkat çeken ikinci husus, daha önceki başlıklarda ele alındığı gibi öğrencilerin inanç davranışını ibadetten daha yüksek düzeyde gözlemlemesidir. Öğrenciler DKAB öğretmeninin ibadete yönelik davranışlarından daha çok inanca yönelik davranışlarını gözlemlemektedir.

Model alma yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin DKAB öğretmenine güvenmesi ve DKAB öğretmeninin de öğrencilere kendini sevdirmesi veya kabul ettirmesi gerekmektedir. Bu sosyal öğrenmenin dikkat çekme basamağını oluşturmaktadır. DKAB öğretmeni sevgi, güven ve iletişim ile dikkatini çekemezse modelden öğrenme gerçekleşmemektedir. Araştırmada öğrenciler sevdikleri DKAB öğretmeninin dini davranışlarını diğer DKAB öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.

Cinsiyet, okul, sınıf ve gözlemlenen DKAB öğretmeni gibi değişkenlerin DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarının gözlemlenmesi üzerinde etkisi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmektedir.

3.8.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninin dini davranışlarını gözleme düzeyleri arasındaki farklılaşmayı gösteren Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 26: Cinsiyete Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme	η	$X_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
Cinsiyet	Kız	617	559,91	345464,50	149369,5	-0,51
	Erkek	493	549,98	271140,50		

Tablo 26’da cinsiyete göre öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözlemlenme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kızların DKAB öğretmenin dindarlığını gözleme düzeyi sıra ortalaması ($\bar{x}=559,91$) ve erkeklerin DKAB öğretmenin dindarlığını gözleme düzeyi sıra ortalaması ($\bar{x}=549,98$) olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin DKAB öğretmeninin dini davranışlarının gözlemlenmesinde bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Buna göre, “Erkek

öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.” Şeklindeki Hipotez-7a’nın doğrulanmadığı anlaşılmıştır.

3.8.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi

Okul değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninin dini davranışlarını gözleme düzeyleri arasındaki farklılaşmayı gösteren Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 27: Okul Türüne Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlenmesi

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme	η	$X_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
Okul	Ortaokul	348	567,55	197506,50	128395,50	-0,85
	Lise	762	550,00	419098,50		

Tablo 27’de okul türüne göre öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ortaokul öğrencilerinin sıra ortalaması ($\bar{x}=567,55$) ve lise öğrencilerinin sıra ortalaması ($\bar{x}=550,00$) olarak bulunmuştur. Okul değişkeni, DKAB öğretmeninin dini davranışlarının gözleme üzerinde bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Buna göre “Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.” şeklindeki Hipotez-7b’nin doğrulanmadığı görülmüştür.

3.8.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninin dini davranışlarını gözleme düzeyleri arasındaki farklılaşmayı gösteren Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 28: Sınıfa Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlenmesi

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme	n	$X_{sıra}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark	
Sınıf	7. sınıf	173	601,47	29,38	5	.000 p < .001	
	8. sınıf	176	532,94				
	9. sınıf	213	623,32				(7-8) (7-11)
	10. sınıf	254	560,57				(7-12) (8-9)
	11. sınıf	183	510,28				(8-12) (9-10)
	12. sınıf	111	452,45				(9-11) (9-12)
Toplam	1110					(10-12)	

Tablo 28’da sınıf düzeyine göre öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözlemlenme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda DKAB öğretmenin dini davranışlarını yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, diğer sınıf düzeylerine göre daha çok gözlemledikleri anlaşılmıştır. Buna göre “*Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin DKAB öğretmenlerin dini davranışlarını gözleme düzeyi düşmektedir.*” şeklindeki Hipotez-7c’nin doğrulandığı görülmüştür.

3.8.4. İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki

Öğrenci-DKAB öğretmeni arasındaki iletişim ile DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 29: İletişim Düzeyi ile DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarını Gözleme Düzeyi Arasındaki İlişki

DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarını Gözleme	n	r	p
Öğrenci- DKAB Öğretmen İletişim	1110	.415	.000 $p < .001$

Tablo 29’da öğrenci- DKAB öğretmeni arasındaki iletişim ile DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmenin öğrencilerle iletişim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır.

Öğrencinin DKAB öğretmenin davranışlarını gözlememesi sürecini etkileyen en önemli faktör iletişimdir. Öğrenciler iletişim kurabildikleri sürece DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözlemleyebilecektir. Bu sebeple DKAB öğretmeni ile öğrenci arasındaki iletişimin düzeyi ne kadar artarsa, DKAB öğretmenin dini davranışlarının gözlemlenmesi de o kadar artmaktadır.

3.8.5. Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözlemlemesi

Gözlemlenen DKAB öğretmenin, öğrencilerin dini davranışları gözleme düzeyi üzerinde bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 30: Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Dini Davranışların Gözlemlemesi

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	SD	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Gözlemlenen DKAB Öğretmeni	449	615,62	48,00	2	.000	(1-2) (1-3)
1- Sevilen DKAB Öğrt.	429	539,45			p < .001	(2-3)
2- Şu anki DKAB Öğrt.	221	437,17				
3- Herhangi bir DKAB Öğrt.						
Toplam	1099					

Tablo 30'da gözlemlenen DKAB öğretmene göre öğrencilerin dini davranışları gözleme düzeyi farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda öğrencilerin sevdiği DKAB öğretmenin dini davranışlarını daha yüksek düzeyde gözlemledikleri görülmüştür.

Model alma yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin DKAB öğretmene güvenmesi ve DKAB öğretmenin de öğrencilere kendini sevdirmesi veya kabul ettirmesi gerekmektedir. Bu sosyal öğrenmenin dikkat çekme basamağını oluşturmaktadır. DKAB öğretmeni sevgi, güven ve iletişim ile öğrencinin dikkatini çekemezse modelden öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin sevdiği DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını daha yüksek düzeyde gözlemlemesi oldukça önemli bir bulgudur. DKAB öğretmeni davranışları ile model olması için öncelikle öğrenciler ile arasında olumlu bir bağ kurması gerekmektedir.

Sonuç olarak araştırmada öğrenciler DKAB öğretmenin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Cinsiyetin ve okul türünün dini davranışların gözleme düzeyleri üzerinde etkisi görülmemiştir. Yedinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru DKAB öğretmenin dini davranışlarının gözleme oranı düşmektedir. DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan ve sevilen DKAB öğretmeni seçeneğini tercih eden öğrenciler, DKAB öğretmenin dini davranışlarını diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.

3.9. DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

Öğrencilerin davranışları üzerinde etkisi olması sebebiyle okul ortamında DKAB öğretmenin kişilik, karakter, tavır ve davranışları oldukça önemlidir (Öcal, 2005: 31). Bu öneme binaen okul ortamında bulunan paydaşlar, DKAB öğretmenlerinden örnek ahlaki davranışlar sergilemesini beklemektedir. Bulut'un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %91,6'sı, velilerin ise %92,3'ü DKAB öğretmenin anlattığı ahlaki konulara kendisinin de uyması gerektiğini düşünmektedir (Bulut, 2009: 75). DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda yapılan bir çalışmada, diğer branştaki öğretmenlerin DKAB öğretmenlerinde "kişisel ve mesleki özellikler" yeterlik alanını birinci sırada önemli görmektedir (Acuner ve Erbaş, 2016: 162). Bütün bu araştırmalarda görüldüğü gibi DKAB öğretmenin ahlaki davranışları okul ortamında yoğun bir şekilde kendisini hissettirmektedir. Öğrenciler de okul dönemi boyunca DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözlemlemekte ve gözlemledikleri bu davranışlardan bazı ahlaki davranışları model alabilmektedir. Bu başlık altında öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyleri çeşitli şekillerde ele alınmaktadır.

DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının öğrenciler tarafından gözlemlenmesi Dini ve Ahlaki Davranışlarını Gözleme Ölçeğinin bir alt boyutu olan DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme puanları ile belirlenmektedir. Bu alt boyut ile ilgili betimsel istatistik değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 31: DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	Ortalama Değer	Standart Sapma
	1110	24,00	55,00	46,62	6,61

Tablo 31'de görüldüğü üzere *DADGÖ*'nün DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesi alt boyutundan alınan en düşük puan 24, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55 olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyine ait puan ortalamalarının ($\bar{x}=46,62$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak "Öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir." şeklindeki Hipotez-8'in doğrulandığı görülmektedir.

DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlenmesi konusunda ölçek maddelerinin ortalamalarına göre bir değerlendirmede bulunursak, öğrenciler en çok

DKAB öğretmeninin merhametini gözlemlemektedir. Yüksek düzeyde gözlemlenen diğer davranışlar DKAB öğretmeninin bütün öğrencilerle ilgilenmesi ve çevresine karşı cömert olmasıdır. En az ortalama ile gözlemlenen ahlaki davranış DKAB öğretmeninin öğrencileri için fedakarlık yapmasıdır. Bu bulgulara göre DKAB öğretmeninin hem öğrencilerle ilgilenme gibi kişilerarası; hem de cömertlik, merhamet gibi kişisel ahlaki davranışlarının gözlemlendiği görülmektedir.

Öztürk'ün yaptığı çalışmada öğrencilerin %71,6'sı DKAB öğretmenlerinin kendilerine her zaman anlayış ve hoşgörü ile yaklaştıklarını ifade etmiştir (Öztürk, 1995: 41). Aynı çalışmada öğrencilerin %65,9'u DKAB öğretmenlerinin kendilerine saygı ile yaklaştığını belirtmiştir. Dündar'ın çalışmasında öğrencilerin %85,73'ü DKAB öğretmenlerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını ifade etmektedir (Dündar, 2001: 53). Çelik'in çalışmasında öğrencilerin %67'si DKAB öğretmeninin davranışlarının tutarlı olduğunu, öğrencilerin %68,5'i DKAB öğretmeninin tarafsız olduğunu ve öğrencilerin %63,1'i DKAB öğretmeninin güvenilir biri olduğunu ifade etmektedir (Çelik, 2010: 39-40).

Bu bulgulara göre öğrenciler DKAB öğretmeninden ahlaki birçok davranışı gözlemlemektedir. Bu davranışlar öğrencilerin ahlaki gelişimleri için zengin bir gözlemsel öğrenme imkanıdır. Yurtiçinde ve yurt dışında yapılan birçok çalışmaya göre, hoşgörü, dürüstlük, güven, adalet gibi değerleri rol model davranışlar sergileyen öğretmenlerin, öğrenci gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Yener, 2011: 26). Araştırmamızda ve diğer araştırmalarda DKAB öğretmenlerinin çeşitli ahlaki davranışlarının öğrenciler tarafından yüksek düzeyde gözlemlenmesi, öğrencilerin ahlaki davranışları öğrenmelerinde gözlemsel öğrenmeden de faydalandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin gözlemlerinin yanında DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlara yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. Şimşek'in DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda yaptığı araştırmada öğretmenlerin sabır, hoşgörü, iyi niyet, dürüstlük ve sağlam bir kişilik gibi alt maddelere yönelik tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu ($\bar{x}=4,20$) görülmüştür (Şimşek, 2006: 89). Bu durumda DKAB öğretmenlerinin bir öğretmen yeterliği olarak ahlaki davranışlara değer verdikleri görülmektedir.

Cinsiyet, okul, sınıf ve gözlemlenen DKAB öğretmeni gibi değişkenlerin DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesi üzerinde etkisi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmektedir.

3.9.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi

Cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 32: Cinsiyete Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışların Gözlemlenmesi	η	$X_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p	
Cinsiyet	Kız	617	555,61	342812,50	152021,5	-,013	.99 p > .05
	Erkek	493	555,36	273792,50			

Tablo 32’de cinsiyet değişkenine göre DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kızların DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözlemlenme sıra ortalaması ($\bar{x}=555,61$) ve erkeklerin sıra ortalaması ($\bar{x}=555,36$) olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesinde bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Sonuç olarak “*Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.*” şeklindeki Hipotez-8a’nın doğrulanmadığı görülmektedir.

3.9.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi

Okul değişkenine göre DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeylerinde farklılaşmayı belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 33: Okul Türüne Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi	η	$X_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p	
Okul	Ortaokul	348	580,60	202048,00	123854,0	-1,76	.07 p > .05
	Lise	762	544,04	414557,00			

Tablo 33'te okul değişkenine göre DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını gözlemlenme puanı ortalaması (\bar{x} =580,60) ve lise öğrencilerinin ortalaması (\bar{x} =544,04) olarak bulunmuştur. Buna göre okul türü, DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenmesinde bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Sonuç olarak “Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.” şeklindeki Hipotez-8b'nin doğrulanmadığı görülmektedir.

3.9.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi

Sınıf değişkenine göre DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyleri arasındaki farklılaşmayı belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 34: Sınıf Düzeyine Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlar Gözlemlenmesi	<i>n</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>X</i> ²	<i>SD</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
7. sınıf	173	571,06				
8. sınıf	176	592,68				
9. sınıf	213	605,27	18,19	5	.003	(7-11) (7-12)
10. sınıf	254	545,69			p < .05	(8-11) (8-12)
11. sınıf	183	499,41				(9-10) (9-11)
12. sınıf	111	491,73				(9-12)
Toplam	1110					

Tablo 34'de sınıf değişkenine göre DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflardaki öğrencilerin, DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde gözlemlediği anlaşılmıştır. Buna göre “Sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını gözlemlenme düzeyi düşmektedir.” şeklindeki Hipotez-8c'nin doğrulandığı görülmüştür.

3.9.4. İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki

Öğrenciler ile DKAB öğretmeni arasındaki iletişim düzeyi ile DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 35: İletişim Değişkeni İle DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlemlenmesi Arasındaki İlişki

Öğrenci/-Öğretmen İletişim	η	r	p
DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözleme	1110	.582	.000 $p < .001$

Tablo 35'te öğrenciler ile DKAB öğretmeni arasındaki iletişim düzeyi ile DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre DKAB öğretmeninin öğrencilerle iletişim düzeyi arttıkça, DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyi de yükseldiği anlaşılmaktadır.

3.9.5. Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözlemlemesi

Gözlemlenen DKAB öğretmenin öğrencilerin ahlaki davranışları gözleme düzeyindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 36: Gözlemlenen DKAB Öğretmenine Göre Ahlaki Davranışların Gözlemlenmesi

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Gözleme	n	$X_{\text{sıra}}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Gözlemlenen DKAB Öğretmeni	1- Sevilen DKAB öğretmeni	449	634,24			
	2- Şu anki DKAB öğretmeni	429	534,94	76,99	2	.000 $p < .001$
	3- Herhangi bir DKAB öğretmeni	221	408,10			(1-2) (1-3) (2-3)
Toplam		1099				

Tablo 36'da gözlemlenen DKAB öğretmenine göre ahlaki davranışların gözlemlenme düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, öğrencilerin sevdikleri DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını daha fazla gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğrenciler DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını yüksek bir oranda gözlemlemektedir. Cinsiyetin ve okul türünün ahlaki davranışların gözlemlenmesinde anlamlı bir etkisi yoktur. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının gözlemlenme düzeyi düşmektedir. DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler ve bir sevdikleri DKAB öğretmenini tercih eden öğrenciler, DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Bütün bu bulguların ışığında DKAB öğretmenlerinin sergilediği ahlaki davranışların, öğrencilerinin ahlaki davranışları öğrenmelerinde ve ahlaki gelişimlerinde önemli bir etken olduğu görülmektedir.

3.10. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

Öğrenciler okulda DKAB öğretmeninde gözlemlediği dini davranışları kendilerine model alabilmektedir. Bu başlık altında öncelikle DKAB öğretmeninde gözlemlenen dini davranışların öğrenciler tarafından ne düzeyde model alındığına ve daha sonra öğrencilerin DKAB öğretmeninden hangi dini davranış türlerini model aldıklarına değinilmektedir.

3.10.1. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Ait Bulgular

Araştırmada “*DKAB Öğretmenimin dini davranışlarını model alırım.*” şeklindeki yargı cümlesine öğrencilerden tutumlarını ifade etmeleri istenmiştir. Bu yargıya verilen cevapların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 37: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmenin Dini Davranışlarını Model Alma	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	337	%30,4	$\chi^2=19,74$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Ara Sıra	332	%30,0	
3- Her Zaman	439	%39,6	
Toplam	1108	%100	

Tablo 37’de görüldüğü üzere DKAB öğretmeninde gözlemlenen dini davranışları öğrencilerin %39,6’sı her zaman, %30’u ara sıra model aldığı, öğrencilerin %30,4’ünün de hiçbir zaman model almadığı görülmektedir. Buna göre “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını model almaktadır.*” şeklindeki Hipotez-9’un doğrulandığı görülmektedir. İstatistiksel olarak DKAB öğretmeninden “çoğu zaman” dini bir davranış model aldığını ifade eden öğrencilerin oranı %39,6’sı kadardır.

Ara sıra model alanlar bu orana dahil edildiğinde toplam öğrencilerin %69,6'sı DKAB öğretmeninden dini bir davranış model aldığını ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin üçte ikisinin DKAB öğretmeninden dini bir davranış model aldığı ifade edilebilmektedir. Bu oran düşük bir oran gibi görünse de, öğrencilerin DKAB öğretmenini dini bir kaynak olarak görmeleri açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenin modelliği ile ilgili bir araştırmada öğrencilerin %37,5'inin bütün öğretmenleri, %27,9'unun ise bazı öğretmenleri model aldıkları görülmüştür (Köse ve Demir, 2014: 12). Bu minvalde DKAB öğretmenleri de öğrenciler için dini anlamda bir model olarak görülmektedir. Öğrenciler DKAB öğretmeninde gözlemledikleri dini davranışları kendilerine model almaktadır.

Yurt dışında din öğretmenlerinin gençlere modelliği konusunda yapılan bir araştırmada da aileden sonra öğretmenlerin bir model olarak gençlerin dindarlığına etki ettiği ortaya çıkmıştır (Cohen-Malayev vd., 2014: 212). Ancak Kılavuz'un çalışmasında DKAB öğretmenlerinin gençlere modelliği oldukça düşüktür. Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin sadece %5,3'ü DKAB öğretmenini kendilerine model almaktadır (Kılavuz, 1993: 109).

DKAB öğretmeni öğrencilerin dini öğrenmelerinde tek kaynak değildir. Ancak sosyal öğrenme kuramına göre önemli olan hafızaya davranış kalıpları yüklemektir. Öğrenci ailesinden, DKAB öğretmeninden, din görevlilerinden ve uzak çevreden gözlemlediği dini davranışları hafızasında biriktirerek, dini davranış için bir kaynak elde etmekte ve bu öz-düzenleme mekanizmasıyla kendi anlayışına ve bilişsel kapasitesine uygun davranışlar sergilemektedir. DKAB öğretmenin model dini davranışları, diğer modellerden farklı olarak daha formal ve dine uygun davranışlar sergilemesinden kaynaklanmaktadır. Ailede veya uzak çevrede dini konularda yanlış veya eksik davranışlar gözlemlenebilir. Ancak DKAB öğretmeni dini anlamda daha yüksek düzeyde bir eğitim alması sebebiyle aile gibi diğer modellere göre daha doğru bilgiye sahiptir. DKAB öğretmenin dini olarak modellenmesi bu sebeple öğrencilerin dini gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

DKAB öğretmeninde gözlemlenen dini davranışlar öğrencilerin dini, bilgi bağlamında öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır. Soyut olan dini olgu ve davranışlar, bir yaşantı olarak DKAB öğretmenin dini davranışlarında hayat bulmaktadır. Öğrenciler somut olarak gördükleri bu davranışları daha etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenmektedir.

Bandura'nın ifade ettiği gibi usta-çırak ilişkisi içerisinde öğrenme, diğer öğrenme yollarına göre daha kolay ve kalıcıdır. Bu sebeple dini davranışların eğitiminde modelden öğrenmenin bir öğretim yolu olarak kullanılması gerekmektedir. DKAB öğretmenin dini davranışlarıyla öğrencilere gerek formal olarak derste gerekse informal olarak ders dışında dini bir model olması gerekmektedir. Buradaki modellik özdeşleşme veya taklit anlamında değildir. DKAB öğretmenin öğrencilerin dindarlığını tek başına şekillendiren bir birey değil; ona zengin, doğru ve eksiksiz dini davranış modelleri sunan bir birey olması gerekmektedir.

Cinsiyet, okul, sınıf, öğrenci-DKAB öğretmeni iletişimi ve DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme düzeyi gibi değişkenlerin DKAB öğretmeninden dini bir davranış model alma durumu üzerindeki etkisi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmektedir.

3.10.1.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

Cinsiyete göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 38: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Model Alma			Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare
Cinsiyet	Kız	<i>f</i>	203	178	235	616	$\chi^2=4,22$ $Sd=2$ $p=.12$ $p > .05$
		%	%33,0	%28,9	%38,1	%100	
	Erkek	<i>f</i>	134	154	204	492	
		%	%27,2	%31,3	%41,5	%100	
	Toplam	<i>f</i>	337	332	439	1108	
		%	%30,4	%30,0	%39,6	%100	

Tablo 38'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kız öğrencilerin %38,1'i, erkek öğrencilerin %41,5'i DKAB öğretmeninden dini davranışları her zaman model almaktadır. Buna göre cinsiyetin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumları üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak "Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek oranda model almaktadır." şeklindeki Hipotez-9a'nın doğrulanmadığı görülmektedir.

3.10.1.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

Okul değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 39: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Model Alma	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare		
Okul	Ortaokul	<i>f</i>	61	81	205	x²=83,03 Sd=2 p= .000 p < .001	
		<i>%</i>	%17,6	%23,3	%59,1		%100
	Lise	<i>f</i>	276	251	234		761
		<i>%</i>	%36,3	%33	%30,7		%100
	Toplam	<i>f</i>	337	332	439		1108
		<i>%</i>	%30,4	%30	%39,6		%100

Tablo 39’da okul değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin %59,1’i, lise öğrencilerinin %30,7’si DKAB öğretmeninden dini davranışları her zaman model almaktadır. Buna göre ortaokul öğrencileri DKAB öğretmenin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model aldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak “Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır.” şeklindeki Hipotez-9b’nin doğrulandığı görülmektedir.

3.10.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 40: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmenin Etkisi	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare		
Sınıf	7. Sınıf	<i>f</i>	29	40	103	x²=100,50 Sd=10 p=.000 p < .001	
		<i>%</i>	%16,9	%23,3	%59,9		%100
	8. Sınıf	<i>f</i>	33	41	102		176
		<i>%</i>	%18,8	%23,3	%58		%100
	9. Sınıf	<i>f</i>	68	57	88		213
		<i>%</i>	%31,9	%26,8	%41,3		%100
	10. Sınıf	<i>f</i>	87	88	79		254

	%	%34,3	%34,6	%31,1	%100
11. sınıf	<i>f</i>	76	64	42	182
	%	%41,8	%35,2	%23,1	%100
12. Sınıf	<i>f</i>	44	42	25	111
	%	%39,6	%37,8	%22,5	%100
Toplam	<i>f</i>	337	332	439	1108
	%	%30,4	%30,0	%39,6	%100

Tablo 40’da sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. DKAB öğretmenin dini davranışlarını; yedinci sınıf öğrencilerinin %59,9’u, sekizinci sınıf öğrencilerinin %58’i, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %41,3’ü, onuncu sınıf öğrencilerinin %31,1’i, on birinci sınıf öğrencilerinin %23,1’i ve on ikinci sınıf öğrencilerinin %22,5’i her zaman model almaktadır. DKAB öğretmenin dini davranışlarının model alınmasında yedinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre “*Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir.*” şeklindeki Hipotez-9c’nin doğrulandığı görülmektedir.

3.10.1.4. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri

DKAB öğretmenin dini davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim puanları arasında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 41: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri

Öğrenci-Öğretmen İletişim	<i>n</i>	$X_{sıra}$	X^2	SD	<i>p</i>	Anlamlı Fark
DKAB Öğret. Dini Davranış. Model Aln.	1- Hiçbir zaman	337	448,54	70,77	2	(1-2) (1-3)
	2- Ara sıra	332	550,34			
	3- Her zaman	439	638,99			
Toplam	1108				<i>p</i> < .001	(2-3)

Tablo 41’de DKAB öğretmenin dini davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda gruplar arasındaki farklılığın, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını hiçbir zaman ve ara sıra model alan grupların, her zaman model alan gruplara göre DKAB öğretmenleriyle daha düşük düzeyde iletişim puanına sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Buna göre DKAB

öğretmenlerinin dini davranışlarını model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenleriyle iletişim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilere model olmak isteyen DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle yakın iletişim kurmaları gerekmektedir.

3.10.1.5. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarını Gözleme Düzeyleri

DKAB öğretmenin dini davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme düzeyleri arasında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 42: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Dini Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Dini Davranışlarının Gözlenmesi

Öğretmenin Dini Davranışların Gözlenmesi	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	SD	<i>p</i>	Anlamlı Fark
DKAB Öğret. Dini Davranış. Model Alın.	1- Hiçbir zaman	337	415,24	144	2	.000 p < .001
	2- Ara sıra	332	520,65			
	3- Her zaman	439	687,00			
Toplam	1108					(1-2) (1-3) (2-3)

Tablo 42’de DKAB öğretmenin dini davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmenin dini davranışlarını gözleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda gruplar arasındaki farklılığın, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını hiçbir zaman ve ara sıra model alan grupların, her zaman model alan gruplara göre daha düşük düzeyde DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını gözlem düzeyine sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Buna göre DKAB öğretmenin dini davranışlarını her zaman model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninde dini davranışları ne kadar çok gözlemleyebilirse, DKAB öğretmeninden dini davranışları o kadar yüksek model alabilmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB öğretmenin dini davranışlarını model almaktadır. Ortaokul öğrencileri, 7., 8. ve 9. sınıf öğrencileri, DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler ve DKAB öğretmenin dini

davranışlarını yüksek düzeyde gözlemleyen öğrenciler; diğer öğrencilerden daha yüksek oranda DKAB öğretmeninin dini davranışlarını model almaktadır.

3.10.2. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini Davranışlara Ait Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmeninden dini davranışların model alınma düzeyi öğrenildikten sonra öğrencilere “Şayet varsa DKAB öğretmeninden örnek aldığınız üç dini davranışı yazabilir misiniz” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin %42,2’sinin DKAB öğretmeninden dini bir davranış model aldığı, öğrencilerin %23,9’unun DKAB öğretmeninden ikinci bir dini davranış model aldığı ve öğrencilerin %10,9’unun da DKAB öğretmeninden üçüncü bir dini davranış model aldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bu soruya verdikleri bütün cevaplar toplanarak tek bir tablo haline getirilmiştir. DKAB öğretmeninden öğrencilerin model aldıkları dini davranışlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 43: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini Davranışlar

İlk Sırada Model Alınan Dini Davranış	Frekans	Yüzde
Namaz	197	%23,1
Oruç	148	%17,3
İnanç	101	%11,8
Kur’an okuma	97	%11,4
İbadet	91	%10,7
Dini görevlerini yerine getirme	34	%4,0
Sadaka	26	%3,0
Dini bilgi	17	%2,0
Sünneti yaşama	15	%1,8
Zekat verme	13	%1,5
Ahiret inancı	13	%1,5
Hac	13	%1,5
Haramdan sakınma	12	%1,4
Temiz olma	11	%1,3
Kul hakkına dikkat etme	10	%1,2
Dini güzel anlatma	9	%1,1
Dua	8	%0,9
Selam verme	6	%0,7
Tesettür	5	%0,6
Dini örnek olma	5	%0,6
Farklı dinlere saygı	5	%0,6
Besmele ile işe başlama	4	%0,5
İlahi dinletme	3	%0,4
Hurafelerden uzak olma	3	%0,4
Abdestli dolaşma	2	%0,2
İnanıldığı şeyleri savunması	2	%0,2
Kandildeki davranışları	1	%0,1
Şükretme	1	%0,1
Mescide gösterdiği önem	1	%0,1
Tövbe	1	%0,1
Genel Toplam	854	%100

Tablo 43'te öğrenciler DKAB öğretmeninden 29 farklı dini davranışı model aldığı görülmektedir. Model alınan davranışların bütününe göre bir değerlendirmede bulunacak olursak; öğrencilerin yazdıkları davranışların %23,1'i namaz, %17,3'ü oruç, %11,8'i Allah inancı, %11,4'ü Kur'an okuma ve %10,7'si ibadetler şeklindedir. Öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları diğer dini davranışlar; dini görevlerini yerine getirme, sadaka, dini bilgi, sünneti yaşama, zekat verme, ahiret inancı, hac, haramdan sakınma, temiz olma, kul hakkına dikkat etme, dini güzel anlatma, dua, selam verme, tesettür, dini örnek olma, farklı dinlere saygı, besmele ile işe başlama, ilahi dinletme, hurafelerden uzak olma, abdestli dolaşma, inandığı şeyleri savunması, kandildeki davranışları, şükretme, mescide gösterdiği önem ve tövbe gibi davranışlardır.

Bu bulgulara göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden namaz, oruç ve Kur'an okuma gibi daha çok gözlemlenebilir dini davranışları model aldığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler inanç gibi soyut ve gözlemlenemeyen bir olguyu da DKAB öğretmenlerinden model almaktadır. İnanca ait davranışların gözlemlenmesi daha çok sözel modelleme çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte DKAB öğretmenin genel anlamda dini davranışları onun inancının da bir göstergesidir. Bu sebeple öğrenciler ibadetlerin yanında DKAB öğretmenlerinin inancını da gözlemlemektedir. Buna DKAB öğretmenin inanç ve ibadet hayatının, öğrencilerin inanç ve ibadet gelişimleri açısından oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninde gözlemledikleri dini davranışları kendilerine model alabilmektedir.

3.11. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

Ahlaki gelişim açısından ergenlik dönemi önemli bir dönemdir. Çünkü ergenlik döneminde birey, kendine ait kişisel bir değer sisteminin farkına varmaktadır. Ergenlik döneminde ahde vefa, dürüstlük, cömertlik ve sadakat gibi ahlaki kavramların anlamları hissedilerek içselleştirilmektedir (Koç, 2003: 120). Bu içselleştirme sürecinde ahlaki kavramların anlamları, çevredeki bireylerin davranışlarının gözlemlenmesi ile oluşmaktadır. Örneğin dürüstlük ilkesine başta aile olmak üzere ergenin çevresi nasıl bir anlam yüklüyorsa, ergen de dürüstlük ilkesine o anlamı yüklemektedir. Bu sebeple ergenlik dönemi ahlaki gelişimde modelden öğrenme süreci oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Öğrenciler başta DKAB öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenleri ahlaki olarak model almaktadır. MEB'nin "*Çağdaş Öğretmen Profili*" adlı çalışmasında öğretmenler ve

veliler öğretmenlerin diğer kişilere yüksek derecede örnek olabildiklerini; müfettiş ve öğrenciler ise öğretmenlerin başkalarına orta düzeyde örnek olabildiklerini ifade etmişlerdir (MEB, 2001: 241). Buna göre eğitimin bütün paydaşlarının öğretmenin ahlaki modelliği/örnekliliği konusunda hemfikir olduğu anlaşılmaktadır. Köse ve Demir'in çalışmasında da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını kendilerine model aldıkları ifade edilmiştir (Köse ve Demir, 2014: 14). Bu başlık altında öncelikle DKAB öğretmeninde gözlemlenen ahlaki davranışların öğrenciler tarafından model alınma düzeyine ve daha sonra öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları ahlaki davranışlara değinilmektedir.

3.11.1. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Ait Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmeninden gözlemlenen ahlaki davranışların öğrenciler tarafından ne kadar model alındığını belirlemek için “*DKAB Öğretmenimin ahlaki davranışlarını model alırım.*” şeklindeki yargı cümlesine öğrencilerden görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevapların dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 44: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmenin Ahlaki Davranışlarını Model Alma	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	250	%22,5	$\chi^2=159,83$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Ara Sıra	293	%26,4	
3- Her zaman	567	%51,1	
Toplam	1110	%100	

Tablo 44'te DKAB öğretmeninde gözlemlenen ahlaki davranışları öğrencilerin %51,1'i her zaman, %26,4'ü ara sıra model aldığı ve öğrencilerin %22,5'i hiçbir zaman model almadığı görülmektedir. Buna göre “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını model almaktadır.*” şeklindeki Hipotez-10'un doğrulandığı görülmektedir.

Dündar'ın araştırması bulgularımızı desteklemektedir. Araştırmada öğrencilerin %49,79'unun DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarından etkilendikleri görülmüştür (Dündar, 2001:81). Köse ve Demir'in çalışmasında da öğrencilerin %72,3'ü öğretmenleri değerler konusunda kesinlikle örnek gördüklerini, %17,1'i ise bazı öğretmenleri değerler konusunda örnek gördüklerini söylemiştir (Köse ve Demir, 2014: 13).

DKAB öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin ahlaki model olma öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görölmektedir. Asri'nin araştırmasına katılan öğretmenlerin %90,8'i öğrencilere davranışları ile örnek olduklarını düşünmektedir (Asri, 2005: 151). Şimşek'in öğretmen yeterlikleri konusunda yaptığı araştırmada öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma alt maddesine yönelik tutum puanları ($\bar{x}=3,95$) yüksektir (Şimşek, 2006: 90). Altıntaş'ın gerçekleştirdiği nitel araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tamamı öğretmenin değer öğretiminde örnek bir kişiliğe sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Altıntaş, 2016: 130). Öğretmen adayları değerlerin öğretiminde modelden öğrenme yolunun kullanılması gerektiğini düşünmektedir (Arpacı: 2013: 222).

Öğretmenin ahlaki modelliği konusunda yurt dışı literatürde bir görüş birliği bulunmaktadır. Campell'in (2014: 106) aktardığına göre araştırmacılar öğretmenin ahlaki bir model ve ahlaki bir örnek rolüne sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Berkowitz, 2000; Campbell, 1997; Goodman ve Lesnick, 2004; Lickona, 1991, 2004; McCadden, 1998; Nash, 1997; Noddings, 2002; Nucci, 2001; Ryan ve Bohlin, 1999; Sanger ve Osguthorpe, 2005; Wynne ve Ryan, 1997). Campell'e göre öğretmenin ahlaki modelliği iki açıdan önemlidir. Birincisi meslek etiğine uygun davranışlar sergileyen bir kişi olarak öğretmen model ahlaki davranışlar sergilemelidir. İkincisi pratik hayatta öğrencilere temel ahlaki erdem ve ilkeleri öğreten bir eğitimci olarak öğretmenin ahlaki model olma rolü veya sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin ahlaki konularda söylemleri ile bu ahlaki davranışları kendilerinin uygulamaları arasındaki tutarlık, öğretmenin model olma gücünün belirleyicisidir (Campell, 2014: 107).

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, çocukların öğretmenlerini ahlaki olarak model alma düzeylerine ilişkin farklı sonuçlar gözlemlenmiştir. Bir araştırmada yetişkinlerin %78'i öğretmenlerin genç insanlar için iyi bir örnek oluşturduğunu düşünmektedir. Öte yandan, Amerikalı gençlerle yapılan röportajlara dayanan bir araştırmada, öğrencilerin sadece %9'u öğretmenlerinin hayatlarına bir katkı yapabileceğini söylemiştir (Halstead ve Taylor, 2000: 177). Ayrıca yurt dışında yapılan dört farklı araştırmada öğretmenleri ahlaki bir model olarak gören ergenlerin oldukça düşük oranda olduğu gözlemlenmiştir (Sanderse, 2013: 30-31). Ergenler daha çok ebeveyn ve aile üyelerini ahlaki bir model olarak görmekte ve ergenlerin yaklaşık üçte biri de herhangi bir modelden etkilenmediğini ifade etmektedir (Bucher, 1998: 625). Ancak ergenlere geçmiş modelleri sorulduğunda öğrencilerin tamamının bir öğretmeninden model aldığı davranışlar hakkında canlı anıları

bulunmaktadır (Timmerman, 2009: 230). Ergenlik dönemi çalışmalarında öğretmenleri model alma düzeyinin düşük olduğu görülebilir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri üzerinde sahip oldukları ahlaki etkilerin büyük kısmı, öğrenciler bu etkinin ve model almanın farkında olmadan, yani örtük bir şekilde gerçekleşmektedir (Halstead ve Taylor, 2000: 178). Ergenler üzerindeki bu örtük ve dolaylı ahlaki etki, okulun normal yaşam aktivitelerine ya da sınıf düzeyine bağlı etkileşimlere derin bir şekilde bağlanmıştır.

Cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, öğrenci-DKAB öğretmeni iletişim düzeyi ve öğrencinin DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını gözlemlemesi gibi değişkenlerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışların model alınması üzerindeki etkisi ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmektedir.

3.11.1.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

Cinsiyete göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 45: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Model Alma			Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare	
Cinsiyet	Kız	<i>f</i>	146	158	313	617	$\chi^2=1,16$ Sd=2 p=.55 p > .05	
		<i>%</i>	%23,7	%25,6	%50,7	%100		
	Erkek	<i>f</i>	104	135	254	493		
		<i>%</i>	%21,1	%27,4	%51,5	%100		
	Toplam		<i>f</i>	250	293	567		1110
			<i>%</i>	%22,5	%26,4	%51,1		%100

Tablo 45'te cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kız öğrencilerin %50,7'si, erkek öğrencilerin %51,5'i DKAB öğretmeninden ahlaki bir davranışı her zaman model almaktadır. Buna göre cinsiyetin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumları üzerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak "*Erkek öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını kız öğrencilere göre daha yüksek oranda model almaktadır.*" şeklindeki Hipotez-10a'nın doğrulanmadığı görülmektedir. Köse ve Demir'in çalışmasında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha fazla model aldığı görülmüştür (Köse ve Demir, 2014: 13).

3.11.1.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

Okul değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 46: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarını Model Alma	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare		
Okul	Ortaokul	f	52	74	222	348	
		%	%14,9	%21,3	%63,8		%100
	Lise	f	198	219	345		762
		%	%26,0	%28,7	%45,3		%100
	Toplam	f	250	293	567		1110
		%	%22,5	%26,4	%51,1		%100

Tablo 46’da okul değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin %63,8’i, lise öğrencilerinin %45,3’ü DKAB öğretmeninden ahlaki bir davranış her zaman model almaktadır. Buna göre ortaokul öğrencileri DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model aldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak “Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır.” şeklindeki Hipotez-10b’nin doğrulandığı görülmektedir.

3.11.1.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 47: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumları

DKAB Öğretmenin Etkisi	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare		
Sınıf	7. Sınıf	f	23	35	115	173	
		%	%13,3	%20,2	%66,5		%100
	8. Sınıf	f	30	39	107		176
		%	%17,0	%22,2	%60,8		%100
	9. Sınıf	f	45	62	106		213
		%	%21,1	%29,1	%49,8		%100
	10. Sınıf	f	55	76	123		254
		%	%22,1	%30,1	%47,8		%100

	%	%21,7	%29,9	%48,4	%100
11. sınıf	<i>f</i>	65	48	70	183
	%	%35,5	%26,2	%38,3	%100
12. Sınıf	<i>f</i>	32	33	46	111
	%	%28,8	%29,7	%41,4	%100
Toplam	<i>f</i>	250	293	567	1110
	%	%22,5	%26,4	%51,1	%100

Tablo 47’de sınıf değişkenine göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını; yedinci sınıf öğrencilerinin %66,5’i, sekizinci sınıf öğrencilerinin %60,8’i, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %49,8’i, onuncu sınıf öğrencilerinin %48,4’ü, on birinci sınıf öğrencilerinin %38,3’ü ve on ikinci sınıf öğrencilerinin %41,4’ü her zaman model almaktadır. DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarının model alınmasında yedinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru bir düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre “*Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir.*” şeklindeki Hipotez-10c’nin doğrulandığı görülmektedir.

3.11.1.4. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri

DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim puanları arasında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 48: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre İletişim Düzeyleri

Öğrenci-Öğretmen İletişim	<i>n</i>	$X_{sıra}$	X^2	SD	<i>p</i>	Anlamlı Fark
DKAB Öğret. Ahlaki Davranış. Model Aln.	1- Hiçbir zaman	250	413,55	95,30	2	(1-2) (1-3) (2-3)
	2- Ara sıra	293	516,59			
	3- Her zaman	567	638,19			
Toplam		1110			<i>p</i> < .001	

Tablo 48’de DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmeni ile iletişim puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda gruplar arasındaki farklılığın, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını hiçbir zaman ve ara sıra model alan grupların, her zaman model alan gruplara göre DKAB öğretmenleriyle daha düşük düzeyde iletişim puanına sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Buna göre

DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenleriyle iletişim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple dini davranışlarda olduğu gibi öğrencilere ahlaki olarak model olmak isteyen DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle yakın iletişim kurmaları gerekmektedir.

3.11.1.5. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışları Gözleme Düzeyleri

DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyleri arasında bir farklılaşma olup olmadığını görmek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 49: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Ahlaki Davranışları Model Alma Durumlarına Göre DKAB Öğretmeninin Ahlaki Davranışlarının Gözlenmesi

Öğretmenin Ahlaki Davranışların Gözlenmesi	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	χ^2	SD	<i>p</i>	Anamlı Fark	
DKAB Öğret. Ahlaki Davranış. Model Alın.	1- Hiçbir zaman	250	357,07	175,88	2	.000 p < .001	(1-2) (1-3) (2-3)
	2- Ara sıra	293	503,81				
	3- Her zaman	567	669,70				
Toplam	1110						

Tablo 49’da DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını model alma durumlarına göre öğrencilerin DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda gruplar arasındaki farklılığın, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını hiçbir zaman ve ara sıra model alan grupların, her zaman model alan gruplara göre daha düşük düzeyde DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını gözlem düzeyine sahip olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Buna göre DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını her zaman model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninde ahlaki davranışları ne kadar çok gözlemleyebilirse, DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları o kadar yüksek model alabilmektedir. Bu bulguya göre okul ortamında DKAB öğretmenin ahlaki değerlere uygun davranışlar içinde bulunması ve öğrencilere gözlem yapma fırsatı sağlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Zengin ahlaki model davranış gözlemleyen öğrenciler daha fazla ahlaki davranış model alabilecektir.

Sonuç olarak DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarını öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerine model almaktadır. Buna göre DKAB öğretmeni öğrenciler için önemli bir ahlaki modeldir. Ortaokul öğrencileri, 7., ve 8. sınıf öğrencileri, DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler ve DKAB öğretmeninin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemleyen öğrenciler; diğer öğrencilerden daha yüksek oranda DKAB öğretmeninin dini davranışlarını model almaktadır.

3.11.2. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Ahlaki Davranışlara Ait Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarının öğrenciler tarafından model alınma düzeyi öğrenildikten sonra öğrencilere “*Şayet varsa DKAB öğretmeninden örnek aldığınız üç ahlaki davranışı yazabilir misiniz*” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğrencilerin %62,9’unun DKAB öğretmeninden ahlaki bir davranış model aldığı, öğrencilerin %52,8’inin DKAB öğretmeninden ikinci bir dini davranış model aldığı ve öğrencilerin %31,4’ünün de DKAB öğretmeninden üçüncü bir dini davranış model aldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bu soruya verdikleri bütün cevaplar toplanarak tek bir tablo haline getirilmiştir. DKAB öğretmeninden öğrencilerin model aldıkları dini davranışlar aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 50: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Ahlaki Davranışlar

İlk Sırada Model Alınan Ahlaki Davranış	Frekans	Yüzde
Saygı	179	%14,0
Dürüstlük	125	%9,7
Sabır	123	%9,6
Yardımseverlik	108	%8,4
Güler yüz	89	%6,9
Adalet	80	%6,2
Güzel ahlak	60	%4,7
Öğrencilerle iletişim	50	%3,9
Güvenilirlik	49	%3,8
Güzel konuşma	47	%3,7
Merhamet	45	%3,5
İyi kalpli olma	35	%2,7
Hoşgörü	34	%2,6
Sevgi	30	%2,3
Empati	29	%3,2
Temizlik	26	%2,0
Cömertlik	22	%1,7
Kötü söz söylememe	21	%1,6
Samimiyet	21	%1,6
Nezaket	17	%1,3
Kalp kırmama	17	%1,3
Alçak gönüllülük	17	%1,3
Sakinlik	14	%1,1
Ön yargılı olmama	13	%1,0

Fedakarlık	11	%0,8
Affetme	8	%0,6
Çevre bilinci	5	%0,4
Gıybet yapmama	4	%0,3
Olumlu olma	4	%0,3
Genel Toplam	1283	%100

Tablo 50’de öğrencilerin DKAB öğretmeninden 29 farklı ahlaki davranışı model aldığı görülmektedir. DKAB öğretmeninden model alınan davranışlara göre bir değerlendirme yapacak olursak; öğrencilerin yazdıkları davranışların %14’ü saygı, %9,7’si dürüstlük, %9,6’sı sabır, %8,4’ü yardımseverlik, %6,9’u güler yüz ve %6,2’si adalet şeklindeki davranışlardır. Öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldığı diğer davranışlar; güzel ahlak, öğrencilerle iletişim, güvenilirlik, güzel konuşma, merhamet, iyi kalpli olma, hoşgörü, sevgi, empati, temizlik, cömertlik, kötü söz söylememe, samimiyet, nezaket, kalp kırmama, alçak gönüllülük, sakinlik, ön yargılı olmama, fedakarlık, affetme, çevre bilinci, gıybet yapmama ve olumlu olma gibi davranışlardır.

Bir önceki bölümde öğrencilerden 854 dini davranış model alan öğrenci bulunmaktaydı. Bu bölümde ise öğrencilerden 1283 ahlaki davranış model alınmaktadır. Bununla birlikte dini davranış model alan öğrencilerin oranı %42 iken, ahlaki davranış model alan öğrencilerin oranı %62,9’dur. Bu bağlamda öğrencilerin DKAB öğretmenlerinden dini davranışlardan daha çok ahlaki davranışları model aldıkları söylenebilmektedir. Öğrencilerin ahlaki davranışlara yönelik ifadeleri, dini davranışlara yönelik ifadelerine göre daha açık ve nettir. Bununla birlikte DKAB öğretmeninden model alınan ahlaki davranışların çeşitliliği dini davranışlardan oldukça fazladır. Buna göre DKAB öğretmenin, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine önemli bir katkı sağladığı ifade edilebilmektedir.

Öğrencilerden elde edilen model ahlaki davranışlar, öğretmen adayları tarafından da önemli görülmektedir. DKAB öğretmen adaylarının değer algıları konusunda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarına göre en önemli değerler adalet, dürüstlük, haya, saygı ve güvenirliktir (Arpacı, 2013: 215). Buna göre öğretmen adaylarının değer algıları ile öğrencilerin DKAB öğretmenlerinde gözlemledikleri ahlaki değerler örtüşmektedir.

Eğitim sürecinde öğrencilerde kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, mesleki yeterlik ve alan bilgisinin yanında öğretmenin kişisel ve ahlaki özelliklerine de bağlı görülmektedir. Bu konuda Arif ve arkadaşları etkili öğretmenin dürüstlük, duygusal istikrara sahip olma, uzlaşmacı olma, dışadönüklük ve yeni deneyimlere açık olma şeklinde beş temel kişisel özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Arif ve ark., 2012:

163). Araştırmamızda öğrencilerin model aldıkları ahlaki davranışlar ile etkili öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenin ahlaki karakteri, onun etkili bir öğretmen olmasını etkilemektedir.

Van Oudenhoven ve arkadaşları (2008), Protestan, Katolik ve İslam okullarında çalışan seksen üç Hollandalı öğretmenden, genel olarak hangi olumlu karakter özelliklerine sahip olduklarını belirtmelerini istemiştir. Öğretmenler sırasıyla en çok saygı, adalet, bilgelik ve neşe gibi ahlaki özelliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir (Sandarse, 2013: 33-34). Bu öğretmenlere erdemlerin nasıl öğretilceği sorulduğunda, en önemli yöntemin model alma olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmamızdaki model alınan ahlaki davranışlar ile öğretmenlerin sahip oldukları ahlaki özellikler paralellik göstermektedir.

Fallona (2000), Amerikan ortaokulunda okuma dersi veren üç öğretmenin hangi ahlaki erdemleri sergilediğini incelemiştir. Ona göre en gözlemlenebilir ahlaki erdemler samimiyet, zeka, cesaret, şeref, yumuşaklık, cömertlik ve ihtişamdır (Fallona, 2000: 693). Bricheno ve Thornton'un ortak yürüttükleri çalışmada rol modellerden en çok model alınan davranışların dürüstlük, insanlara yardım etme, çok çalışma, esprili olma ve kariyerinde başarılı olmaktır (Bricheno ve Thornton, 2007: 388).

Sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu saygı, dürüstlük, sabır, yardımseverlik ve güler yüz gibi ahlaki davranışları DKAB öğretmeninden model almaktadır. Bununla birlikte örnekleme giren DKAB öğretmenlerinin bu ahlaki davranışları uyguladıkları da anlaşılmaktadır.

3.12. Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Davranışları Uygulama Durumları

Sosyal öğrenme kuramında model alınan davranışlar sadece dikkat etme ve hafızaya alma ile sonuçlanmamakta, davranış gözlemci tarafından meydana getirilmekte, uygulanmaktadır. Araştırmada model alınan dini ve ahlaki davranışların öğrenciler tarafından ne kadar uygulanabilmekte olduğunu öğrenmek istenmektedir. Bu amaçla “*DKAB Öğretmeninden model aldığım davranışları hayatıma yansıtılabilmekteyim.*” şeklindeki yargı cümlesine verilen cevapların dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 51: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

DKAB Öğretmeninden Model Alınan Davranışları Uygulama	N	%	Ki-Kare
1- Hiçbir zaman	308	%27,8	$\chi^2=15,43$ Sd=2 p= .000 p < .001
2- Ara sıra	407	%36,8	
3- Her zaman	392	%35,4	
Toplam	1107	%100	

Tablo 51’de görüldüğü üzere DKAB öğretmeninden model alınan dini ve ahlaki davranışları öğrencilerin %35,5’i her zaman hayatına yansıtılabilmekte, öğrencilerin %36,8’i ara sıra hayatına yansıtılabilmektedir. DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları öğrencilerin %27,8’i hiçbir zaman hayatına yansıtmadıklarını ifade etmektedir. Buna göre “Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları uygulayabilmektedir.” şeklindeki Hipotez-11’in doğrulanmadığı görülmektedir.

Bu konu ile ilgili bir başka çalışmada, öğrencilerin %71,81’i DKAB dersinde öğrenilen bilgilerin hayatta işe yarayabileceğini düşünmektedir (Dündar, 2001: 40). Araştırmada davranışların hayata yansıtılması konusunda öğrenci oranlarında düşüş görülmesi üzerinde öğrencilerin ibadete yönelik tutumları neden görülmektedir Ergenlik döneminde ibadete yönelimde düşüş yaşandığı için, öğrenciler DKAB öğretmeninden öğrendikleri dini davranışları hayatlarına yansıtamayabilmektedir. Ergenlerin ibadetleri yeterince uygulamamalarının sebepleri olarak; tembellik (%40), dini konularda bilgisizlik (%22,8), ibadetleri zor ve yorucu bulma (%5) ile çevrenin olumsuz etkisi (%5) görülmektedir (İmamoğlu ve Ferşadoğlu, 2013: 31). Buna bağlı olarak ergenlik döneminde öğrenilen dini davranışlar öğrencide hemen davranışa dönüşmemektedir.

Cinsiyet, okul ve sınıf gibi değişkenlerin DKAB öğretmenlerinden model alınan dini ve ahlaki davranışların hayata yansıtılması üzerinde nasıl bir etkide bulunduğu aşağıda ayrı başlıklarda verilmektedir.

3.12.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

Cinsiyete göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 52: Cinsiyete Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

Model alınan davranışları uygulanma		Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare	
Cinsiyet	Kız	f	176	210	229	615	
		%	%28,6	%34,1	%37,2	%100	$\chi^2=4,1$
	Erkek	f	132	197	163	492	Sd=2
		%	%26,8	%40,0	%33,1	%100	p=.12
	Toplam	f	308	407	392	1107	p > .05
	%	%27,8	%36,8	%35,4	%100		

Tablo 52’de cinsiyete göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. DKAB öğretmeninden model alınan davranışları kız öğrencilerin %37,2’si uygulayabilmekteyken, erkek öğrencilerin %33,1’i her zaman uygulayabilmektedir. Buna cinsiyetin DKAB öğretmeninden model alınan davranışların uygulanması üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

3.12.2. Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

Okula göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 53: Okul Türüne Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

Model alınan davranışları uygulanma		Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare	
Okul	Ortaokul	f	62	124	160	615	
		%	%17,9	%35,8	%46,2	%100	$\chi^2=34,53$
	Lise	f	246	283	232	492	Sd=2
		%	%32,3	%37,2	%30,5	%100	p=.000
	Toplam	f	308	407	392	1107	p < .001
	%	%27,8	%36,8	%35,4	%100		

Tablo 53’te okul türüne göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. DKAB öğretmeninden model aldığı davranışları ortaokul öğrencilerinin %46,2’si uygulayabilmekteyken, lise öğrencilerinin %30,5’i her zaman uygulayabilmektedir. Buna göre ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda uygulayabilmektedir.

3.12.3. Sınıfa Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

Sınıfa göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Ki-kare testi aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 54: Sınıfa Göre Öğrencilerin DKAB Öğretmeninden Model Aldıkları Dini ve Ahlaki Davranışları Uygulama Durumları

DKAB Öğretmenin Etkisi		Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Toplam	Ki-Kare
Sınıf	7. Sınıf	<i>f</i> 26 <i>%</i> %15,2	61 %35,7	84 %49,1	171 %100	$\chi^2=60,03$ Sd=10 p=.000 p < .001
	8. Sınıf	<i>f</i> 36 <i>%</i> %20,5	63 %35,8	77 %43,8	176 %100	
	9. Sınıf	<i>f</i> 61 <i>%</i> %28,6	71 %33,3	81 %38,0	213 %100	
	10. Sınıf	<i>f</i> 71 <i>%</i> %28,0	108 %42,5	75 %29,5	254 %100	
	11. sınıf	<i>f</i> 77 <i>%</i> %42,3	54 %29,7	51 %28,0	182 %100	
	12. Sınıf	<i>f</i> 37 <i>%</i> %33,3	50 %45,0	24 %21,6	111 %100	
	Toplam	<i>f</i> 308 <i>%</i> %27,8	407 %36,8	392 %35,4	1107 %100	

Tablo 54'te sınıfa göre öğrencilerin DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. DKAB öğretmeninden model alınan davranışları yedinci sınıf öğrencilerinin %49,1'i, sekizinci sınıf öğrencilerinin %43,8'i, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %38'i, onuncu sınıf öğrencilerinin %29,5'i, on birinci sınıf öğrencilerinin %28'i ve on ikinci sınıf öğrencilerinin %21,6'sı her zaman davranışa dönüşürebilmektedir. Buna göre DKAB öğretmeninden model alınan davranışları öğrencilerin kendi hayatlarına yansıtılmalarında yedinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru bir düşüş görülmektedir.

Sonuç olarak öğrenciler DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları hayatlarında tamamen yansıtılmamakta, orta düzeyde uygulamaya çalışmaktadır. Kız öğrenciler, ortaokul öğrencileri, diğer öğrencilere göre DKAB öğretmeni modelinden öğrendikleri dini ve ahlaki davranışları hayatlarına daha çok yansıtılabilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe model alınan davranışların uygulanma düzeyi düşmektedir.

3.13. DKAB Öğretmenlerinde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar

Sosyal öğrenme kuramında modelin özellikleri öğrenme açısından oldukça önemlidir. Sosyal öğrenme kuramında olumlu modelleme olduğu kadar olumsuz modelleme de olabilmektedir. Öğrenciler DKAB öğretmenin olumlu davranışlarını gözlemledikleri kadar olumsuz model davranışlarını da gözlemleyip olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca modelin olumsuz özellikleri dikkat çekmekte ve dolayısıyla öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenciler olumsuz özelliklere sahip DKAB öğretmenlerini bir model olarak görmemektedir. Bu sebeple DKAB öğretmenin dini ve ahlaki model olmasına engel olabilecek olumsuz bir davranış olup olmadığı merak edilmektedir. Araştırmada öğrencilere “*DKAB öğretmeninde görmek istemediğiniz olumsuz bir davranış var mı?*” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 55: Öğrencilerin DKAB Öğretmeninde Olumsuz Davranış Gözleme Durumları

DKAB Öğretmeni Olumsuz Davranış	N	%	Ki-Kare
Evet	217	%19,5	x²=411,69 Sd=1 p= .000 p < .001
Hayır	893	%80,5	
Toplam	1110	%100	

Tablo 55’te görüldüğü üzere öğrencilerin sadece %19,5’i DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlemektedir. Öğrencilerin %80,5’i DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlemediğini ifade etmektedir. Buna göre DKAB öğretmeninde oldukça düşük seviyede olumsuz özelliklerin gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre “*Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu DKAB öğretmeninde olumsuz bir davranış gözlemlememektedir.*” şeklindeki Hipotez-12’nin doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinde gözlemlenen olumsuz davranışları öğrenmek için, DKAB öğretmeninde olumsuz davranış gözlemlediğini ifade eden öğrencilere gözlemledikleri olumsuz davranışlardan üç tanesini yazmaları istenmiştir. Bu soruya verilen bütün cevaplar bir araya getirilerek elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 56: DKAB Öğretmenlerinde Gözlemlenen Olumsuz Davranışlar

Gözlemlenen Olumsuz Davranış	Frekans	Yüzde
Öğrencilere saygı göstermeme	49	%14,4
Kızma	33	%9,7
Öğrencilere eşit davranmama	27	%7,9
Farklı görüşlere saygısızlık	27	%7,9
Ders anlatmada yetersizlik	26	%7,6
Kendini üstün görme	20	%5,8
Kötü söz söyleme veya laf sokma	19	%5,6
Bağnazlık	18	%5,3
Sigara içme	15	%4,4
Bilgisizlik	12	%3,5
Dinde zorlama yapma	11	%3,2
Bağlı olduğu görüşü empoze etme	10	%2,9
Söylediklerini yaşantısında uygulamama	9	%2,6
Hiç gülmeme	9	%2,6
Empati kuramama	9	%2,6
Yalan söyleme	8	%2,3
Sabırsızlık	7	%2,0
Düşük not verme	6	%1,8
İddialı konuşma	6	%1,8
Gıybet yapma	4	%1,2
Aşırı hümanist olma	2	%0,6
İsraf etme	2	%0,6
Giyim kuşam tarzı	2	%0,6
Ön yargılı olma	2	%0,6
Namaz kılmama	1	%0,3
Sır tutmama	1	%0,3
Toplam	335	%100

Tablo 56’da öğrencilerin bütün cevapları bir araya getirildiğinde DKAB öğretmenlerinde gözlemlenen olumsuz davranışların başında öğrencilere saygı göstermeme ($f=49$), kızma ($f=33$), öğrencilere eşit davranmama ($f=27$), farklı görüşlere saygısızlık ($f=27$), ders anlatmada yetersizlik ($f=26$) ve kendini üstün görme ($f=20$) gibi davranışlar gelmektedir. Öğrencilerin DKAB öğretmeninde gözlemlediği diğer olumsuz davranışlar; kötü söz veya laf sokma, bağnazlık, sigara içme, bilgisizlik, dinde zorlama yapma, bağlı olduğu görüşü empoze etme, söylediklerini yaşantısında uygulamama, hiç gülmeme, empati kuramama, yalan söyleme, sabırsızlık, düşük not verme, iddialı konuşma, gıybet yapma, aşırı hümanist olma, israf etme, giyim kuşam tarzı, ön yargılı olma, namaz kılmama ve sır tutmama gibi davranışlardır.

Güzel’in istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik algıları inceleyen çalışmasında öğrenciler en çok öğretmenin gelişigüzel bağırmasından, hakaret etmesinden ve küfretmesinden, öğrenciyi yok saymasından ve öğretmenin öğrenciye derste söz hakkı vermemesinden şikayet etmektedir (Güzel, 2017: 213). Bulut’un araştırmasında öğrencilerin %10’u DKAB öğretmenlerinin öğrenciler derste konuştuklarında onları tehdit

ederek susturmaya çalıştığını, %14'ü ön yargılı davrandığını, %10,2'si soruları geçiştirdiğini, %8,2'si kırıncı ve kaba olabildiğini, %10,8'i öğrenciler arasında ayırım yaptığını söylemektedir (Bulut, 2009: 105, 116, 121, 128). Bir başka çalışmada öğrenciler DKAB öğretmenlerinin %79,9'unun istenmeyen olaylar karşısında ara sıra ve nadiren sinirlendiklerini ifade etmişlerdir (Asri, 2005: 163). Dündar'ın çalışmasına göre de öğrencilerin %9,41'i DKAB öğretmenlerinin çabuk sinirlendiklerini söylemektedir (Dündar: 2001: 77). Bu bulgulara göre DKAB öğretmenlerinde istenmeyen davranışların oldukça düşük bir oranda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerle iletişim konusunda problem yaşadıkları görülmektedir.

Öğrenciler DKAB öğretmeninin ahlaki davranışlarında görülen eksiklikler nedeniyle de eleştiride bulunmaktadır. Öğrencilerin gözlemediği ahlaki eksiklik, öğrencilerin öğretmene olan yaklaşımını değiştirmektedir. Dündar'ın yapmış olduğu çalışmada DKAB öğretmenini sevmediklerini belirten öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin öğrencilere karşı olumsuz tutumlarını, davranışlarını, kişilik ve karakterlerini neden göstermiştir (Dündar, 2001: 37). Güzel'in araştırmasında öğrenciler, istenmeyen davranış sergileyen öğretmenleri itici bulmakta, onlara karşı öfke ve kızgınlık duymakta ve kendilerini dışlanmış hissedebilmektedir (Güzel, 2017: 214).

Öğretmenin olumsuz tutum sergilemesi veya baskı kurması öğrencinin derse yönelik ilgisini ve tutumunu olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmene karşı olan olumsuz tutum öğrencide dikkat problemleri doğurabilmekte ve öğrenci başarısızlık gösterebilmektedir (Tezcan, 1984: 387). Bütün bunların yanında DKAB öğretmenlerinin istenmeyen bazı davranışları öğrencilerin olumsuz dini tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Kaya, 1998: 168). Kısaca DKAB öğretmeninin olumsuz davranış modelleri sergilemesi, öğrencinin dini ve ahlaki gelişimini olumsuz olarak etkilemekte, derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum beslemesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak DKAB öğretmenlerinde olumsuz davranış gözlemleyen öğrenci sayısı oldukça düşüktür. DKAB öğretmenleri öğrencilerle olan iletişimlerinden, ahlaki eksikliklerinden ve ders anlatmadaki yetersizliklerinden dolayı eleştirilmektedir. Öğrenciler saygı göstermeme, kızma, öğrencilere eşit davranmama, farklı görüşlere saygısızlık ve ders anlatmada yetersizlik gibi olumsuz davranışları DKAB öğretmenlerinde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

3.14. Öğrencilere Göre İdeal DKAB Öğretmeni Modeli

Sosyal öğrenme kuramında birey çeşitli modelleri gözlemleyerek bir kavram veya olgu hakkında zihninde bir şablon oluşturmaktadır. Örneğin okul döneminde öğrenciler çeşitli DKAB öğretmenlerini gözlemleyerek, zihinlerinde bir DKAB öğretmeni profili oluşturmaktadır. Bu durum din eğitimi ve din eğitimcilerine yol göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin zihninde yer alan DKAB öğretmeni modelini öğrenmek için öğrencilere açık uçlu olarak “*İdeal bir DKAB öğretmeni nasıl olmalıdır?*” şeklinde soru yöneltilmiştir. İdeal DKAB öğretmeni hakkında öğrencilerin %80,4’ü bir davranış, öğrencilerin %64,2’si ikinci bir davranış ve öğrencilerin %41,3’ü üçüncü bir davranış belirtmiştir. Öğrencilerin verdikleri bütün cevaplar bir araya getirilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin ideal DKAB öğretmeni konusundaki cevapları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 57: İdeal DKAB Öğretmeni Algısına Ait Davranışlar

İdeal DKAB Öğretmeni	Frekans	Yüzde	
Ahlaklı olmalı	136	6,60%	
Adaletli olmalı	103	5,00%	
Farklı düşüncelere saygılı olmalı	85	4,10%	
Saygılı olmalı	80	3,90%	
Dürüst olmalı	60	2,90%	
Hoşgörülü olmalı	58	2,80%	
Sabırlı olmalı	57	2,80%	
Merhametli olmalı	41	2,00%	
Güvenilir olmalı	33	1,60%	
Yardıms sever olmalı	23	1,10%	AHLAK
Alçakgönüllü olmalı	20	1,00%	f=949
Temiz olmalı	16	0,80%	
Kibar olmalı	15	0,70%	
Cömert olmalı	12	0,60%	
Olgun olmalı	8	0,40%	
Fedakâr olmalı	7	0,30%	
Samimi olmalı	46	2,20%	
Söz ve davranışları uyumlu olmalı	83	4,00%	
Örnek olmalı	66	3,20%	
Güler yüzlü olmalı	130	6,30%	
Öğrencilerle ilgilenmeli	71	3,40%	
Öğrencilerin fikirlerine önem vermeli	64	3,10%	
Empati yapmalı	59	2,90%	ÖĞRENCİ İLE
Öğrencilerle iyi geçinmeli	51	2,50%	İLETİŞİM
Öğrenciyi sevebilmeli	35	1,70%	f=446
Kızmamalı, sinirli olmamalı	19	0,90%	
Eğlenceli olmalı	17	0,80%	
Bağnaz olmamalı	14	0,70%	
Bilginin kaynağını gösterebilmeli	20	1,00%	
Sorulan sorulara net cevap verebilmeli	46	2,20%	DKAB DERS
Dersi etkili anlatmalı	115	5,60%	f=434
Bilgi birikimi iyi olmalı	42	2,00%	
Hayatı anlatmalı	29	1,40%	

Öğrencilere dini sevdirmeli	32	1,60%	
Zorlama yapmamalı	34	1,60%	
Dini dosdoğru anlatmalı	25	1,20%	
Gerçek dini anlatmalı	10	0,50%	
Yeniliklere açık olmalı	10	0,50%	
İşini Allah aşkı ile yapmalı	14	0,70%	
Notu önemsememeli	13	0,60%	
Kuranı ve anlamını bilmeli	12	0,60%	
Diğer dinlerle ilgili bilgisi olmalı	7	0,30%	
Öğrencileri araştırmaya sevk etmeli	4	0,20%	
Peygamberimizi örnek görmeli	7	0,30%	DİNDARLIK
Dindar olmalı	174	8,40%	f=181
Şimdiki hocamız gibi olmalı	57	2,80%	
Atatürk'ün öğretmen tanımına uygun olmalı	2	0,10%	
Her öğretmen gibi olmalı	2	0,10%	
Toplam	2064	%100	

Öğrencilerin verdikleri bütün cevaplar bir araya getirilerek hazırlanan Tablo 57'de ideal DKAB öğretmeni dindar olmalı ($f=174$), ahlaklı olmalı ($f=136$), güler yüzlü olmalı ($f=130$), dersi etkili anlatmalı ($f=115$), adaletli olmalı ($f=101$), farklı düşüncelere saygılı olmalı ($f=85$), söz ve davranışları uyumlu olmalı ($f=83$), saygılı olmalı ($f=80$), öğrencilerle ilgilenmeli ($f=7$), örnek olmalı ($f=66$), öğrencilerin fikirlerine önem vermeli ($f=64$), dürüst olmalı ($f=60$), empati yapmalı ($f=59$), hoşgörülü olmalı ($f=58$) ve sabırlı olmalıdır ($f=57$). Bazı öğrenciler ideal DKAB öğretmenin mevcut öğretmenleri gibi olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. İdeal DKAB öğretmenin diğer özellikleri öğrencilerle iyi geçinmeli, sorulan sorulara net cevap verebilmeli, samimi olmalı, bilgi birikimi iyi olmalı, merhametli olmalı, öğrenciyi sevebilmeli, zorlama yapmamalı, güvenilir olmalı, öğrencilere dini sevdirmeli, hayatı anlatmalı, dini dosdoğru anlatmalı, yardımsever olmalı, alçakgönüllü olmalı, bilginin kaynağını gösterebilmeli, kızmamalı veya sinirli olmamalı, eğlenceli olmalı, temiz olmalı, kibar olmalı, bağınaz olmamalı, işini Allah aşkı ile yapmalı, notu önemsememeli, Kuran'ı ve anlamını bilmeli, cömert olmalı, gerçek dini anlatmalı, yeniliklere açık olmalı, olgun olmalı, Peygamberimizi örnek görmeli, fedakâr olmalı, diğer dinlerle ilgili bilgisi olmalı, öğrencileri araştırmaya sevk etmeli ve Atatürk'ün öğretmen tanımına uygun olmalıdır. Bu konuda iki öğrenci de DKAB öğretmenleri her öğretmen gibi olmalı demiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirdiğimizde en yüksek frekansta ideal DKAB öğretmenin dindarlığı görülmektedir. Ancak ahlaka ait davranışlar bir araya getirildiğinde ($f=949$) öğrencilerin büyük çoğunluğunun DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını vurguladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler ikinci sırada ideal

DKAB öğretmeninin öğrencilerle iletişimiyle ilgili söylemleri ($f=446$) yer almaktadır. İdeal DKAB öğretmeninin üçüncü sırada vurgulanan özelliği DKAB ders işleme becerisi ve bilgisi ($f=434$), dördüncü sırada ise dindarlığı ($f=181$) gelmektedir. Buna göre “Öğrenciler ideal DKAB öğretmeninde daha çok karakter ve iletişim özelliklerine önem vermektedir.” şeklindeki Hipotez-13’ün doğrulandığı görülmektedir.

Literatürde bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında, ideal öğretmenlerin genellikle kişilik ve karakterlerinin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Örneğin Dündar’ın yapmış olduğu araştırmada iyi bir DKAB öğretmeninde bulunması gereken özellikler konusunda öğrencilerin %61,22’si kişilik ve karakterin önemli olduğunu vurgulamıştır (Dündar, 2001: 82). Bulut’un çalışmasında DKAB öğretmeninden beklenen en önemli özellikler güler yüz ve hoşgörü, değer verme, ahlaki öğretilere uyma, örnek olma, dersi eğlenceli hale getirme ve farklılıklara hoşgörülü olmadır (Bulut, 2009: 166). Aynı çalışmada veliler de DKAB öğretmeninden en çok örnek olma, farklılıklara hoşgörü, güler yüz, işini severek yapma ve ahlaki öğretilere uyma gibi davranışları sergilemesini beklemektedir (Bulut, 2009: 168). Sarıtaş’ın yaptığı araştırmada öğrencilerin %66,89’u birey olarak ideal öğretmenin daha çok sosyal niteliklerine vurgu yapmıştır (Sarıtaş, 2013: 36). Öğrenciler ideal öğretmen hakkında iletişim becerisi, adalet, saygı, düzgün konuşma, hoşgörülü ve sabırlı olma, güvenilirlik, dürüstlük, işbirliği, nezaket gibi ahlaki değerler ve iletişim becerilerine vurgu yapmıştır (Sarıtaş, 2013: 47).

Okut’un çalışmasında öğrencilere dürüst davranma, adil davranma, bireysel farkları kabul etme ve hayat boyu öğrenmeyi özendirme gibi özellikler etkili öğretmenin kişisel özellikleri olarak görülmektedir (Okut, 2009: 168). Aynı çalışmada etkili öğretmenin kişiler arası ilişkiler alt boyutunda öğrencileri ve ihtiyaçlarını dinleme, etkili sorma becerisi, öğrencilere saygılı davranma, öğrencileri dikkate alma ve olumlu ilişki kurma gibi özellikler öğretmenler tarafından ön plana çıkarılmıştır (Okut, 2009: 173).

İdeal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla yapılan bir başka çalışmada, öğrenciler ideal bir öğretmende; herkeste bulunması gereken iyi kalplilik ve sakinlik genel kişisel özelliklere, çocukları sevme, duyarlı olma ve affetme gibi empatik özelliklere ve liderlik özelliklere vurgu yapmıştır (Arnon ve Reichel, 2007: 450). Çelikten ve Can ideal bir öğretmenin; öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve öğrencilerle dost olması gerektiğini, düşünce ve davranışları ile öğrenciler için bir model olması gerektiğini belirtmişlerdir (Çelikten ve Can, 2003: 265).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenin ders anlatma becerisi ve öğrencilerle iletişimi ön plana çıkarılmıştır. Çalışkan ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmada öğretmen adayları ideal öğretmeni; ders işlerken bol bol örnek veren, sıkmayan, zevkli ders işleyen; öğrencilerini seven, sayan, değer veren; alan bilgisine sahip, konusuna hâkim, araştıran, kendini geliştiren; güler yüzlü, içten, samimi; sınıfı iyi yöneten, disiplinli; motive edici, destekleyici; tatlı sert, arkadaş gibi davranan; herkese eşit davranan, hayata hazırlayan; anne gibi şefkatle davranan, babacan yaklaşan; dersini sevdiren; öğrencisini anlayan ve dinleyen bir öğretmen olarak tanımlamışlardır (Çalışkan ve ark., 2013: 583). Görüldüğü üzere normal bir öğretmenden ideal davranış olarak dersle ilgili model davranışlar beklenmekteyken, ideal DKAB öğretmeninde dindarlık ve karaktere dayalı öğeler ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple DKAB öğretmenliği diğer branş öğretmenliklerinden oldukça farklı bir konuma ve sorumluluğa sahiptir.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu ideal DKAB öğretmeninde ahlaki davranışlara ve öğrencilerle iletişimi vurgu yapmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ideal DKAB öğretmenin ders işleme becerisi ve dindarlığı ile ilgili ifadeleri de bulunmaktadır. Öğrenciler ideal DKAB öğretmenin dindar, ahlaklı, güler yüzlü, dersi etkili anlatabilen, adaletli, farklı düşüncelere saygılı, söz ve davranışları uyumlu, öğrencilerle ilgilenebilen ve örnek olabilen bir öğretmen olması gerektiğini düşünmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlarını gözlemlenmelerini ve öğrencilerin bu davranışları model alma düzeylerini betimleme amacıyla. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilmekte ve bu sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunmaktadır.

Sonuçlar

1. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları öğrenmede gözlem yolundan faydalandıklarını ifade etmiştir.
2. Öğrenciler dini ve ahlaki konularda önem sırasına göre aile, cami ve okul ortamlarından etkilenmektedir. Buna göre dini ve ahlaki davranışlar daha çok sosyal ortamlarda öğrenilmektedir. Araştırmada yer alan sosyal ortamlar içerisinde üçüncü sırada yer alan okulun, informal veya formal olarak öğrencileri dini ve ahlaki olarak etkilediği anlaşılmaktadır.
3. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dini ve ahlaki davranışları çeşitli modelleri gözlemleyerek öğrenmektedir. Öğrenciler dini ve ahlaki davranışları tek bir modelden değil, birçok farklı modelden öğrenmektedir. Öğrenciler başta Hz. Muhammed (sav) olmak üzere, anne- baba ve diğer aile üyelerini, DKAB öğretmenlerini ve din görevlilerini dini ve ahlaki konularda model almaktadır. DKAB öğretmenleri öğrencilerin dini ve ahlaki olarak model aldıkları üçüncü sıradaki bireylerdir.
4. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin dini ve ahlaki davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Erkek öğrenciler, dini ve ahlaki olarak DKAB öğretmeninden kız öğrencilere göre daha yüksek oranda etkilenmektedir. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmeninden dini ve ahlaki olarak lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda etkilenmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe, DKAB öğretmenlerinin dini ve ahlaki davranışlar üzerinde etkili olduğunu ifade eden öğrenci oranı düşmektedir.
5. Öğrenciler okul hayatı boyunca birden fazla DKAB öğretmeni ile karşılaşmaktadır. Öğrencilerin %67,2'si tanıştıkları DKAB öğretmenleri arasında kendilerini etkileyen veya sevdikleri bir DKAB öğretmeni bulunduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sevdikleri DKAB öğretmenleri ile daha çok ortaokul döneminde tanışmışlardır.

Öğrenciler sevdikleri DKAB öğretmenleri ile genellikle bir yıl veya daha az bir süre birlikte geçirmişlerdir. Öğrenciler sevdikleri DKAB öğretmenlerinin daha çok ahlakından ve anlattıklarından etkilendiklerini belirtmektedir.

6. Öğrenciler DKAB öğretmenleri ile yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. Bu durum öğrencilerin DKAB öğretmenlerinin davranışlarını yüksek düzeyde gözleme imkanlarının olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler, DKAB öğretmenleri ile erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmenleri ile lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmeni ile iletişim kurma düzeyi düşmektedir. Sevdikleri DKAB öğretmenini tercih eden öğrenciler, herhangi bir DKAB öğretmenini tercih eden öğrencilere göre DKAB öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde iletişim kurmaktadır.
7. Öğrenciler DKAB öğretmenin dini davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Ölçek maddeleri içerisinde en yüksek ortalama ile öğrenciler DKAB öğretmenin din dersinde anlattıklarını kendisinin de uyguladığını düşünmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını gözleme düzeyi düşmektedir. DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler, DKAB öğretmenin dini davranışlarını da yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Sevdikleri DKAB öğretmenini tercih eden öğrenciler, DKAB öğretmenin dini davranışlarını herhangi bir DKAB öğretmenini tercih eden öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
8. Öğrenciler DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Ölçek maddeleri içerisinde en yüksek ortalama ile öğrenciler DKAB öğretmenin ahlaki davranışları içerisinde en çok merhameti gözlemlediği anlaşılmıştır. Cinsiyetin ve okul türünün ahlaki davranışların gözlemlenmesi üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını gözleme düzeyi düşmektedir. DKAB öğretmeni ile iletişim düzeyi yüksek olan öğrenciler, DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını da yüksek düzeyde gözlemlemektedir. Sevdikleri DKAB öğretmenini tercih eden öğrenciler, DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını herhangi bir DKAB öğretmenini tercih eden öğrencilere göre daha yüksek düzeyde gözlemlemektedir.

9. DKAB öğretmeninde gözlemlenen dini davranışları öğrencilerin %39,6'sı çoğu zaman, %30'u ara sıra ve %18'i nadiren model almaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninden en çok namaz, oruç ve Kur'an okuma gibi dini davranışları ve DKAB öğretmenin inancını model almaktadır. Cinsiyetin DKAB öğretmeninden dini davranışları model alma oranlarında bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileri DKAB öğretmenin dini davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenin dini davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını her zaman model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenleriyle iletişim düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. DKAB öğretmenin dini davranışlarını her zaman model alan öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin dini davranışlarını da yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
10. DKAB öğretmeninde gözlemlenen ahlaki davranışları öğrencilerin %51,1'i çoğu zaman, %26,4'ü ara sıra ve %13,5'i nadiren model almaktadır. Öğrenciler DKAB öğretmeninden dürüstlük, sabır, saygı, hoşgörü, güler yüz, merhamet, adalet, yardımseverlik, alçak gönüllülük, güvenilirlik, iyi kalpli olmak ve cömertlik gibi ahlaki davranışları model almaktadır. Cinsiyetin DKAB öğretmeninden ahlaki davranışları model alma oranlarında bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileri DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını lise öğrencilerine göre daha yüksek oranda model almaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını model alan öğrenci oranı düşmektedir. Buna göre DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını her zaman model alan öğrencilerin, DKAB öğretmenleriyle iletişim düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. DKAB öğretmenin ahlaki davranışlarını her zaman model alan öğrenciler, DKAB öğretmenlerinin ahlaki davranışlarını da yüksek düzeyde gözlemlemektedir.
11. Öğrenciler DKAB öğretmeninden model aldıkları dini ve ahlaki davranışları orta düzeyde hayatlarına uygulamaya çalışmaktadır. Cinsiyetin, DKAB öğretmeninden model alınan dini ve ahlaki davranışların uygulanma oranları üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ortaokul öğrencileri, DKAB öğretmeninden model aldıkları davranışları lise öğrencilerine göre daha yüksek

oranda uygulayabilmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe DKAB öğretmeninden model alınan davranışların uygulanma düzeyi düşmektedir.

12. DKAB öğretmenlerinde olumsuz davranış gözlemleyen öğrenci sayısı oldukça düşüktür. DKAB öğretmenleri öğrencilerle olan iletişimlerinden, ahlaki eksikliklerinden ve ders anlatmadaki yetersizliklerinden dolayı eleştirilmektedir. Öğrenciler saygı göstermeme, kızma, öğrencilere eşit davranmama, farklı görüşlere saygısızlık ve ders anlatmada yetersizlik gibi olumsuz davranışları DKAB öğretmenlerinde gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.
13. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ideal DKAB öğretmeninde ahlaki davranışları ve öğrencilerle iletişiminde vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler ideal DKAB öğretmenin ders işleme becerisi ve dindarlığı ile ilgili ifadelerde bulunmaktadır. Öğrenciler ideal DKAB öğretmenin dindar, ahlaklı, güler yüzlü, dersi etkili anlatabilen, adaletli, farklı düşüncelere saygılı, söz ve davranışları uyumlu, öğrencilerle ilgilenebilen ve örnek olabilen bir öğretmen olması gerektiğini düşünmektedir.

Araştırmanın sonucunda tarih boyunca düşünürler tarafından öne çıkarılan, İslam eğitim anlayışında da önemli bir yeri olan modelden öğrenme, bilişsel öğrenmeyi desteklemesi açısından din eğitiminde önemli bir potansiyele sahip olduğu anlaşılmıştır. Çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı dini ve ahlaki olarak bazı kimseleri kendilerine model almaktadır. DKAB öğretmenleri ve okul öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerinde üçüncü sırada önemlidir. Öğrenciler DKAB öğretmenleri ile yüksek düzeyde iletişim kurabilmektedir. DKAB öğretmenin dini ve ahlaki davranışları öğrenciler tarafından gözlemlenmektedir. Birçok öğrenci DKAB öğretmeninde gözlemlediği dini ve ahlaki davranışları kendilerine model almaktadır. Ancak öğrenciler DKAB öğretmenin en çok ahlaki davranışlarından etkilenmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Araştırmada ortaokul döneminde DKAB öğretmenlerinin gözlemlenmesi ve model alınması yüksek düzeyde iken, sınıf düzeyi yükseldikçe gözlemlenme ve model alma düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu sebeple ortaokul döneminde

modelden öğrenme yolundan etkin olarak faydalanılabilmektedir. Ancak ergenlik döneminin sonuna doğru din eğitiminde daha bireysel bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir.

2. DKAB öğretmenin öğrencilerle iletişim düzeyi ve öğrencilerin DKAB öğretmenini sevmesi/olumlu bağ kurması, DKAB öğretmenin dini davranışlarının gözlemlenme ve model alınma düzeyini etkilemesi sebebiyle, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle kuracağı iletişime dikkat etmesi gerekmektedir. Bir model olmak kadar, model davranışların iletilebileceği yakın ve samimi bir iletişim ortamı kurulması da önemlidir.
3. Din eğitimi alanında sosyal bilişsel öğrenme kuramı ile ilgili farklı gelişim dönemlerini, farklı modelleri temel alan daha fazla alan araştırmaları ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
4. Din eğitiminde modelden öğrenme sürecinde gözlemcinin dini veya ahlaki davranışı model alırken bilişsel kapasitesini nasıl harekete geçireceği araştırılmalıdır. Din ve ahlak eğitiminde sosyal öğrenme kuramında yer alan bireyin öz değerlendirme ve öz yargılama kapasitesiyle ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
5. Din ve ahlak eğitiminde model olan bireylerin algı ve tutumlarını ortaya koyan çalışmalar düşünülmelidir. Din eğitimi ile uğraşan modellerin öz yeterlikleri araştırılmalı ve öz yeterlikleri artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
6. DKAB dersi öğretim programında bilişsel kazanımların yanında duyuşsal ve davranışa yönelik kazanımlar yer almalıdır. Modelden öğrenme sürecinin, ders içerisinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. DKAB dersinde dini ve ahlaki davranışların eğitiminde, modelden öğrenmenin bir öğretim tekniği olarak kullanımına yönelik çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Acuner, H. Y. ve Erbaş, A. A. (2016). “Din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 16/1. 147-170.
- Ağırman, C. (2001). “Hz. Peygamber’den davranış modelleri”. *Diyanet İlmî Dergi*. 37/3. 37-60.
- Akdoğan, A. (2004). *Sosyal değişme ve din*, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Akyüz, Y. (1982). “İbni Sina’nın Türk ve dünya eğitim tarihindeki yeri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15/1. 1-13.
- Aldridge, J. & Box, J. (1992). “Moral and affective dimensions of childhood”. D. Ratcliff (ed.). *Handbook of Children's Religious Education*. (s. 82-101). Alabama: Religious Education Press.
- Algur, H. (2009). *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi (Bayrampaşa örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Allport, W. G. (2014). *Birey ve dini*. B. Sambur (çev.). Ankara: Elis Yayınları.
- Altıntaş, M. E. (2016). “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin gözüyle değer öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerde olması gereken nitelikler (nitel bir araştırma)”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 18/34. 125-142.
- Arıcı, İ. (2007). “Öğrencilerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine yönelik tutumları”. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12/2. 169-189.
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). “Personality and teaching: an investigation into prospective teachers’ personality”. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2/17, 161-171.
- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). “Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers”. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*. 13/5. 441-464.
- Arpacı, M. (2013). “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 13/2. 205-228.
- Arslan, M. (2006). “Dini toplumsallaşma ve temel etkenleri: Türk geç ergenleri arasında uygulamalı bir araştırma”. *Akademik Araştırmalar Dergisi*. 31. 61-78.
- Arthur, J. (2014). “Traditional approaches to character education in Britain and America”. L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. (s. 43-60). New York: Routledge.

- Asri, S. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Ateş, M. ve Kılınç, Y. (2013). “Üniversite öğrencilerinin coğrafya bölümlerini tercih etmelerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi”. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 28. 47-63.
- Ay, M. E. (2006). *Ailede ve okulda ideal din eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitapevi.
- Aydın, A. (2011). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2010). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1963). “Imitation of film-mediated aggressive models”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66/1. 3-11.
- Bandura, A. (1971a). “Vicarious and self-reinforcement processes”. R. Glaser (ed.). *The Nature of Reinforcement*. (s. 228-278). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1971b). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1971c). “Analysis of modeling processes. A. Bandura (ed). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. (s. 1-62). Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1985). “Model of causality in social learning theory”. S. Sukemune (ed.). *Advances in Social Learning Theory*. (s. 25-44). Tokyo: Kaneko-Shoho.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). “Social cognitive theory”. R. Vasta (ed.). *Annals of Child Development. Vol. 6. Six Theories of Child Development*. (s. 1-60). Greenwich. CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991a). “Social cognitive theory of self-regulation”. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50. 248-287.
- Bandura, A. (1991b). “Social cognitive theory of moral thought and action”. W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. (s. 45-103). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1999a). “A social cognitive theory of personality”. L. Pervin & O. John (ed.). *Handbook of Personality*. (s. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (1999b). “Moral disengagement in the perpetration of inhumanities”. *Personality and Social Psychology Review*. 3/3. 193-209.
- Bandura, A. (2000). “Exercise of human agency through collective efficacy”. *Current Directions in Psychological Science*. 9/3. 75-78.

- Bandura, A. (2001a). "Social cognitive theory of mass communication". *Mediapsychology*. 3. 265-299.
- Bandura, A. (2001b). "Social cognitive theory: an agentic perspective". *Annual Review of Psychology*. 52/1. 1-26.
- Bandura, A. (2002). "Selective moral disengagement in the exercise of moral agency". *Journal of Moral Education*. 31/2. 101-119.
- Bandura, A. (2003). Commentary: "On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling". *The International Journal for the Psychology of Religion*. 13/3. 167-173.
- Bandura, A. (2004). "Models of causality in social learning theory". Michael J. Mahoney & Arthur Freeman (eds.). *Cognition and Psychotherapy*. (s. 25-44). New York: Springer Publishing Company.
- Bandura, A. (2005). "The evolution of social cognitive theory". K. G. Smith & M. A. Hitt (eds.). *Great Minds in Management*. (s. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. et al. (1996). "Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency". *Journal of Personality and Social Psychology*. 71. 364-374.
- Bandura, A. & McDonald, F. J. (1963). "Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment". *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67/3. 274-281.
- Batson, C. D., Schoenrade, P. & Ventis, W. L. (2017). *Din ve birey sosyal psikolojik bir yaklaşım*. A. Kuşat & A. Taştan (çev.). Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2008). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2009). *İbn Cemaa'dan öğretmen ve öğrencilere öğütler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious belief, behaviour and experience*. London: Routledge.
- Boyatzis, J. C. (2005). "Religious and spiritual development in childhood", R. F Paloutzian, and C. L. Park (ed.). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. (s. 123-143). New York: The Guilford Press.
- Boyatzis, C. J., Dollahite, D. C., & Marks, L. D. (2006). "The family as a context for religious and spiritual development in children and youth". *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, 297-309.
- Bricheno, P. & Thornton, M. (2007). "Role model, hero or champion? Children's views concerning role models". *Educational Research*. 49/4. 383-396.
- Bucher, A. A. (1998). "The influence of models in forming moral identity", *International Journal of Educational Research*, 27/7, 619-627.
- Buhari, (1422). *Sahih-i Buhari*. Dımeşk: Dar-ı Tavq an-Nejat.
- Bulut, M. (2009). *İlköğretim öğrencileri ve velilerinin bakış açısıyla ideal din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni profili: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İ. D. Erguvan Sarıoğlu (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, E. (2014). "Teaching ethically as a moral condition of professionalism". L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. (s. 101-117). New York: Routledge.
- Cervone, D. & Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi kuram ve araştırma*. M. Baloğlu (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cohen-Malayev, M., Schachter, E. P., & Rich, Y. (2014). "Teachers and the religious socialization of adolescents: facilitation of meaningful religious identity formation processes". *Journal of Adolescence*. 37/2. 205-214.
- Collins, W. J. & O'Brien, P. N. (2011). *The greenwood dictionary of education*. California: Greenwood.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. S. B. Demir (çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). "Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları", *Elementary Education Online*, 12/2, 575-584.
- Çamdibi, H. M. (2008). *Şahsiyet terbiyesi ve din eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Çelik, A. (2004). "Birey ve toplumun ıslahı açısından Kur'an kıssaları". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 22, 55-88.
- Çelik, Z. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları (Çınarcık örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Çelikel, B. (2006). *Gazalî'nin eğitim görüşü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). "Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen". *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15. 253-267.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19. 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çoştı, Y. (2009). *Toplumsallaşma sürecinde dindarlığı etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Dale, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press
- Dam, H. (2010). "Çocukluk dönemi din eğitimi". M. Köylü (ed.). *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. (s. 13-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dam, H. (2016). "Farabi". M. Köylü ve A. Koç (eds.). *Klasik İslam Eğitimcileri*. (s. 38-90). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Dârimî, (2000). *Sünen-i Dârimî*. Suudi Arabistan: Dar-ul Mugni.

- Daşkiran, İ. (2009). *Gençliğin kimlik oluşumunda din, aile ve medyanın etkisi: Kahramanmaraş lise gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Doğan, Ş. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dini tutumları (Ankara örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dündar, N. (2001). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kişilik ve karakter bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ersanlı, K. (2011). “Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar”. B. Yeşilyaprak (ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. (s. 197-243). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ev, H. (1993). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde dini gelişim ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Fallona, C. (2000). “Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers’ moral virtues”. *Teaching and Teacher Education*, 16. 681–695.
- Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2014). *Psikolojiye giriş: psikoloji ve yaşam*. G. Sart (çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Görgün, T. (1998). “Kur’an kıssalarının neliği (mahiyeti) üzerine”. *IV. Kur’an Haftası Kur’an Sempozyumu*. (s. 19-40). Ankara: Fecr Yayınları.
- Gözüm, S. ve Bağ, B. (1998). “Etkin sağlık eğitiminde sosyal bilişsel öğrenme kuramının kullanımı”. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 1/2. 32-43.
- Gutok, L. G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. N. Kale (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gülmez, Ç. (2008). *Sosyal kognitif teori açısından ahlak ve din eğitimine kuramsal bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Gündüz, T. (2010). “Gençlik dönemi din eğitimi”. M. Köylü (ed.). *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. (s. 65-104). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güzel, H. (2017). “Lise öğrencilerinin istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik algılarının incelenmesi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 38. 209-220.
- Halstead J. M. & Taylor M. J. (2000). “Learning and teaching about values: a review of recent research”. *Cambridge Journal of Education*. 30/2. 169-202.
- Hamidullah, M. (1993). *İslam peygamberi*. S. Tuğ (çev.). İstanbul: İrfan Yayıncılık.

- Hood, R. W., Hill, P. C. & Spilka, B. (2009). *The Psychology of religion: an empirical approach*. New York: Guilford Press.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz toplum*. C. Öner (çev.). İstanbul: Oda Yayınları.
- Işıkdoğan, D. (2014). “Eğitim ve din eğitimi kaynaklarında öğretmen nitelikleri (tarihsel süreç)”. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*. 11. 1-17.
- İnanç, B. Y ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnanç, B. Y, Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İpek, Y. (2016). *Fen lisesi öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin tutumları ve değer algıları (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karaman, H. ve Ark. (2014a). *Kur'an yolu Türkçe meal ve tefsir* (4. cilt). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karaman, H. ve Ark. (2014b). *Kur'an yolu Türkçe meal ve tefsir* (1. Cilt). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kasapoğlu, A. (2006). “Kur'an'da “Üsve-i Hasene” kavramı: Model alma yoluyla öğrenme”. *Diyanet İlmi Dergi*. 43/3. 33-48.
- Kaya, F. (2016). “Maverdi”. M. Köylü ve A. Koç (ed.). *Klasik İslam Eğitimcileri*. (s.218-255). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kaya, M. (1998). *Din eğitiminde iletişim ve dini tutum*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Kaya, U. (2012). *1839-1923 tarihleri arasında Osmanlı'da ahlâk eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Z. (2012). “Gelişim ve öğrenme”. Z. Kaya (ed.). *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılavuz, M. A. (1993). *Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi (İHL ve GL öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir araştırma)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Kılavuz, M. A. (2006). “Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi”. H. Hökelekli (ed.). *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. (s. 251-305). İstanbul: DEM Yayınları.
- Kılıç, R. (1999). “Hz. Peygamberin hayatından davranış modelleri”. *Hazreti Muhammed'i Anlamak*. (s. 31-80). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kızıltepe, Z. (2002). “İyi ve Etkili Öğretmen”. *Eğitim ve Bilim*. 27/126. 10-14.
- Koç, A. (2010). “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 8/19. 107-149.

- Koç, A. (2016). “İhvân-ı Safâ”. M. Köylü ve A. Koç (ed.). *Klasik İslam Eğitimcileri*. (s. 91-125). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Koç, M. (2003). “Gelişim ve din psikolojisi açısından ergenlik dönemi”. *EKEV Akademi Dergisi*. 7/15. 113-132.
- Konuk, Y. (2009). *Okul öncesi çocuklarda dini duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2011). “Sosyal öğrenme kuramı”. B. Yeşilyaprak (ed.). *Eğitim Psikolojisi*. (s. 246-269). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, M. (2016). “Taşköprülüzâde”. M. Köylü ve A. Koç (ed.). *Klasik İslam Eğitimcileri*. (s. 555-604). İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). “Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri”, *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4/1, 8-18.
- Köylü M. ve Nazıroğlu, B. (2012). “İlköğretimde din eğitimi”. M. Köylü ve N. Altaş (ed.). *Din Eğitimi*. (s. 113-149). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Köylü, M. (2010). “Yetişkinlik dönemi din eğitimi”. M. Köylü (ed.). *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*. (s. 105-157). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levenson, M. R., Aldwin, M. C. & D’Mello, M. (2005). “Religious development from adolescence to middle adulthood”. R. F Paloutzian, and C. L. Park (ed.). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. (s. 144-161). New York: The Guilford Press.
- MEB, (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. erişim tarihi: 17/08/2017. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- MEB, (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ö. Geban (dan.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. erişim tarihi: 17/08/2017. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf.
- MEB, (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4. 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, erişim tarihi: 17/08/2017. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/50/01/702621/dosyalar/2014_09/18085250_dinkltr48.pdf.
- Mevdudi, (2016). *Tefhimu'l Kur'an Kur'an'ın anlamı ve tefsiri* (4. Cilt). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Meydan, H. (2015). *Din eğitiminde manevi boyut*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Z. Gültekin (çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Musaoğlu, E. (2002). *Dini tecrübe gelişimine sosyal-öğrenme kuramı açısından bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Müslim, (ts.). *Sahih-i Müslim*. Beyrut: Dâru İhyâ-it Tûrâs-il Arabî.

- Nazıroğlu, B. (2006). *İslam Eğitim geleneğinde öğretmen (başlangıçtan 16. yy'a kadar)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Rize.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. S. Özge (çev.) Ankara: Yayınodası Yayıncılık.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2004). *Learning for Tomorrow's world first results from PISA 2003*. Erişim tarihi: 17/08/2017. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>.
- Okagaki, L., Hammond, K. A., & Seamon, L. (1999). "Socialization of religious beliefs". *Journal of Applied Developmental Psychology*. 20/2. 273-294.
- Oktay, A. S. (2015). "Kınalızâde Ali Efendi". M. Faruk Bayraktar (ed.). *Son Dönem Osmanlı Ahlak Terbiyecileri ve Ahlak Terbiyesi*. (s. 43-112). İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Oliver, B. J. (1993). *A church curriculum model for children based on albert bandura's social learning theory*. Unpublished Ph.D. thesis. Faculty of the Southern Baptist Theological Seminary. Louisville.
- Oliver, B. J. (1993). *A church curriculum model for children based on Albert Bandura's social learning theory*. Unpublished Ph.D. thesis. Faculty of the Southern Baptist Theological Seminary. Louisville.
- Olson, M. H & Hergenbahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. M. şahin (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oluğ, F. (2011). *Erinlik Dönemindeki öğrencilerde dini tutum ve davranışlar (Sakarya örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Oman, D. & Thoresen, C. E. (2003a). "Spiritual modeling: a key to spiritual and religious growth?". *The International Journal for the Psychology of Religion*. 13/3. 149-165.
- Oman, D. & Thoresen, C. E. (2003b). "The many frontiers of spiritual modeling". *The International Journal for the Psychology of Religion*. 13/3. 197-213.
- Oman, D. (2013). "Spiritual modeling and the social learning of spirituality and religion". K. I. Pargament (ed.). *APA Handbook of Psychology, Religion and Spirituality: Vol. 1*. (s. 187-204). Washington: American Psychological Association.
- Oman, D. et al (2009). "How does one become spiritual? The spiritual modeling inventory of life environments (SMILE)". *Mental Health, Religion and Culture*. 12/5. 427-456.
- Orhan F. (2014). *Ergenlerin Dini Kimlik Kazanmalarına Sosyal Öğrenmenin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi*. M. Baloğlu (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oser, F. K., Scarlett, W. G. & Bucher, A. (2006). "Religious and spiritual development throughout the life span. R. M Lerner (ed.). *Handbook of Child Psychology*. (s. 942-998). New Jersey: John Wiley& Sons Inc.
- Osguthorpe, R. D. (2005). *On the relationship between the moral character of a teacher and the moral development of a student*, Unpublished Ph.D. thesis. University of Michigan, Michigan.
- Öcal, M. (1998). "İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde ulaşılması gereken hedefler ve gerçekleşme oranları". *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*. (s. 101-157). Kayseri: İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı/İBAV Bilimsel Eserler Serisi:1.
- Öcal, M. (2002). "Nasıl din eğitimcileri yetiştirmeliyiz?". *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*. (s. 126-143). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Öcal, M. (2005). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özbek, A. (1994). *Bir eğitimci olarak Hz. Muhammed*. Konya: Esra Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Öğrenci gözüyle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sosyal ve pedagojik formasyonu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pajares, F. (2002). "Overview of social cognitive theory and of self-efficacy". erişim tarihi: 17/10/2016. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>.
- Pakdemirli, M. N. (2015). *Genç dindarlığı ve din eğitimi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Peletier, D. J. (1980). *An instructional model for Christian education based on the observational learning theory of Albert Bandura*. Unpublished Ph. D. thesis. Faculty of the Southern Baptist Theological Seminary. Louisville.
- Ratcliff, D. (1992). "Social contexts of children's ministry". D. Ratcliff, (ed.). *Handbook of Children's Religious Education*. (s. 119-142). Alabama: Religious Education Press.
- Regnerus, M. D., Smith, C. & Smith B. (2004). "Social context in the development of adolescent religiosity". *Applied Developmental Science*. 8/1. 27-38.
- Rosenthal T. L. & Bandura, A. (1978). "Psychological modeling: theory and practice". S. L. Garfield & A. E. Bergin (eds.). *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: An Empirical Analysis*. (s. 621-658). New York: Wiley.
- Sağlam, İ. (2009). "Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 18/2. 251-266.
- Sanderse, W. (2013). "The meaning of role modelling in moral and character education". *Journal of Moral Education*. 42/1, 28-42.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. D. M. Seyiz (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: eğitimsel bir bakışla*. M. Şahin (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, M. (2009). *Çocuğun eğitiminde dini motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sherkat, D. E. (2013). “Dini sosyalleşme: etki kaynakları ve araçların etkileri”. Ö. Güngör (çev.). *Turkish Studies*. 8/3. 279-297.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama*. G. Yüksek (çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Süngü, A. (2009). *İbn Haldun'un eğitim felsefesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Şahin, A. (2007). “Ergenlerde dindarlık, algılanan anne-baba dindarlığı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki”. *Marife*. 7/1. 221-247.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- TED, (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. erişim tarihi: 21/12/2016. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf.
- Tezcan, M. (1984). “Okulda başarısızlık ve önlenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1/17, 385-388.
- Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timmerman, G. (2009). “Teacher educators modelling their teachers?”. *European Journal of Teacher Education*. 32/3. 225-238.
- Tosun, C. (2010). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uluğ, S. (2010). *Çocuğun din eğitiminde taklit ve özdeşleşme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Usmanî, M. T. (1990). *The authority of Sunnah*. Karachi: Idratul Quran.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Woodward, W. R. (1982). “The “discovery” of social behaviorism and social learning theory. 1870-1980”. *American Psychologist*. 37/4. 396-410.
- Wulff, D. M. (1997). *Psychology of religion: classic and contemporary*. New York: Wiley.
- Yavuz, K. (2012). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yener, F. Ö. (2011). *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Kocaeli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Yörükhan, T. (2013). *Öğrenme, etkileşme, sosyalleşme, kültür ve kişilik*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. & Schunk D. H. (2003). "Albert Bandura: the man and his contributions to educational psychology" B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.). *Educational Psychology: One-Hundred Years of Contributions*. (s. 1-47) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). "Self-Regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective". D. Y. Dai & R. J. Sternberg (eds.). *Motivation, Emotion, and Cognition*. (s. 323-349). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). "A social cognitive perspective". M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. (s. 13-40). California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). "Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting". *American Educational Research Journal*. 29. 663-676.

EKLER

EK-1

Değerli öğrenci,
Bu anket bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Görüş ve düşüncelerinizi gizli tutmak amacıyla kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi istenmemektedir. Elde edilen veriler, genel olarak değerlendirilecektir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Anketteki bütün soruları içtenlikle, sizin gerçek düşünce ve görüşlerinizi yansıtacak bir biçimde cevaplamamız beklenmektedir. Bu durum güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesine ve araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Ankette yer alan her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Samimi katkılarınız için teşekkür eder, saygular sunarım.

Arş. Gör. Osman TAŞKIN
Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
osmtnskn@artvin.edu.tr

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:

¹() Kız ²() Erkek

2. Öğrenim Gördüğünüz Okul:

() Ortaokulu

() Lisesi

3. Sınıfınız:

¹() 7. sınıf

²() 8. sınıf

³() 9. sınıf

⁴() 10. sınıf

⁵() 11. sınıf

⁶() 12. sınıf

4- Dini ve ahlaki yaşantınızda aşağıdaki olgu ne kadar etkilidir?

	Hiç etkili değil	Biraz Etkili	Çok etkili
a. Gözlemlerim	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>

5- Aşağıda sıralanan alanlarda insanların dini ve ahlaki davranışlarından ne kadar etkilenirsiniz?

	Hiç etkili değil	Biraz Etkili	Çok etkili
a. Aile (<i>anne-baba vb.</i>)	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>
b. Okul (<i>öğretmen, arkadaş</i>)	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>
c. Cami (<i>din görevlileri, cemaat</i>)	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>
d. Mahalle (<i>komşu eş dost</i>)	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>
d. Ünlülerden (Varsa ismini <i>Yazınız</i>)	¹ <input type="checkbox"/>	² <input type="checkbox"/>	³ <input type="checkbox"/>

6- Dini ve ahlaki hayatınızda kendinize örnek aldığınız kimse var mıdır?

¹()Evet

²() Hayır

➔ (cevabınız hayır ise) 8. soruya geçiniz.



7- Dini ve ahlaki anlamda kimleri örnek alıyorsunuz? Birden fazla kişiyi örnek alıyorsanız önem sırasına göre parantez içine (1) (2) (3) vb. gibi numaralandırınız.

¹() Anne- Baba

²() Abi-Abla

³() Dede-Nine

⁴() Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

⁵() Din Görevlisi (İmam, vaiz vb.)

⁶() Hz. Muhammed

⁷() Bunların dışında (Yazınız) _____

8- DKAB Öğretmeni dini ve ahlaki hayatıma etki eden vazgeçilmez bir kişidir.

1() Hiçbir zaman

2() Ara sıra

3() Her zaman

9- Bu zamana kadar kaç tane Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni tanıdınız?

¹() 1

²() 2

³() 3

⁴() 4

⁵() 5 ve daha fazla

10- Tanıdığımız DKAB öğretmenleri arasında sizde önemli bir etki bırakan var mıydı?

¹()Evet

²() Hayır

➔ (cevabınız hayır ise) 13. soruya geçiniz.



11- (cevabınız evet ise) Bu DKAB öğretmeni ile ne zaman tanıştınız?

¹() İlkokulda

²() Ortaokulda

³() Lisede

12- Sevdiğiniz DKAB öğretmeni ile ne kadar zaman geçirdiniz?

¹() 1 yıldan daha az

²() 1 yıl

³() 2 yıl

⁴() 3 yıl

⁵() 4 veya daha fazla yıl

13- Sevdiğiniz/tanıdığımız DKAB öğretmenleri aşağıdaki alanlarda sizi ne kadar etkiler?

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman
a. Dindarlığı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ahlakı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Anlattıkları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Öğretmenliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Başka Varsa (Yazınız)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14- DKAB öğretmenimin dini davranışlarını model alırım.

¹() Hiçbir zaman ²() Ara sıra ³() Her zaman

15- Şayet varsa DKAB öğretmeninden model aldığınız üç dini davranışı yazabilir misiniz?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

16- DKAB öğretmenimin ahlaki davranışlarını kendime model alırım.

¹() Hiçbir zaman ²() Ara sıra ³() Her zaman

17- Şayet varsa DKAB öğretmeninden model aldığınız üç ahlaki davranışı yazabilir misiniz?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

18- DKAB öğretmeninden model aldığım davranışları hayatıma yansıtabilmekteyim.

¹() Hiçbir zaman ²() Ara sıra ³() Her zaman

19- DKAB öğretmeninde görmek istemediğiniz olumsuz bir davranış var mı?

¹() Evet ²() Hayır



20- Şayet varsa DKAB öğretmeninde görmek istemediğiniz olumsuz davranışlardan üç tanesini yazabilir misiniz?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

21- Örnek bir DKAB öğretmeni nasıl olmalıdır?

Bu bölümde DKAB öğretmeninde **GÖZLEMLEDİĞİNİZ dini ve ahlaki davranışlar** hakkında sorular sorulmaktadır.

Dini ve ahlaki davranışlar hakkında bilgi vermek için hangi öğretmenini tercih ediyorsunuz?

¹ () Beni etkileyen DKAB öğretmenim

² () Şu anki öğretmenim

³ () Herhangi bir DKAB öğretmeni
(Yazınız) _____

⁴ () Başka

Madde No:	Sectiğiniz DKAB öğretmenin aşağıdaki davranışlarını ne kadar GÖZLEMLEYEBİLMEKTESİNİZ?	1. Hiçbir zaman	2. Çok nadir	3. Ara sıra	4. Çoğu zaman	5. Her zaman
1	Đinin yasakladığı şeylerden uzak durur.	1	2	3	4	5
2	Etkileşim kurarken güler yüzlüdür.	1	2	3	4	5
3	Ders içinde veya dışında oldukça samimidir.	1	2	3	4	5
4	Allah'a olan inancı söz ve davranışlarında görülebilir.	1	2	3	4	5
5	Dersi ve kendisini anlamamıza önem verir.	1	2	3	4	5
6	Đininin gereklerini hayatının her alanında uygulamaya çalışır.	1	2	3	4	5
7	Kuran-ı Kerim veya meal okumaya önem verir.	1	2	3	4	5
8	Dersini anlatmak dışında öğrencilerle iletişim kurmaz.	1	2	3	4	5
9	İmanı onun için önemlidir.	1	2	3	4	5
10	İnsanlara karşı merhametlidir.	1	2	3	4	5
11	Đini görev ve ibadetleri yerine getirmeye özen gösterir.	1	2	3	4	5
12	Çevresine karşı cömerttir.	1	2	3	4	5
13	Hayat felsefesinin temelinde Allah'a inancı vardır.	1	2	3	4	5
14	Đin dersinde anlattıklarını kendisi de uygular.	1	2	3	4	5
15	Okulda istenildiğinde kendisine rahatlıkla ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
16	Öğrencileri için fedakarlık yapabilir.	1	2	3	4	5
17	Đin konusunda kendisini sorumlu hisseder.	1	2	3	4	5
18	Sır saklayacak kadar güvenilirdir.	1	2	3	4	5
19	Öğrencilerin farklı görüş ve inançlarına saygı ile yaklaşır.	1	2	3	4	5
20	Kendisine danışan herkes ile ilgilenir.	1	2	3	4	5
21	Bu dünyada yaptıklarının karşılığını ahirette göreceğine inanır.	1	2	3	4	5
22	Zorluklara karşı sabırlıdır.	1	2	3	4	5
23	Kendisine yapılan yanlışları affedebilir.	1	2	3	4	5
24	İhtiyaç duyan herkese karşılık beklemeden yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5
25	Onunla konuştuğumda beni sonuna kadar dinler.	1	2	3	4	5



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 71852106-605.01-E.6410474
Konu: Osman TAŞKIN'un Uygulama İzni

05.05.2017

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı, 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 12/04/2017 tarihli ve 8829 sayılı yazısı.

Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Osman TAŞKIN tarafından, İlimiz merkezindeki ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilere " Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği " konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazısı, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda tez çalışma sonuçlarının Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ekler :
1- İlgi (b) yazı ve ekleri (9 sayfa)
2- 27/04/2017 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

Dağıtım:
-Ondokuzmayıs Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

05.105.1201.7



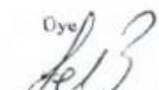
Ali AK
V.H.K.I

Atatürk Biv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr

İrtibat: V. İNAN
Tel: (0 362) 4358063-4358064 (289)
Faks: (0 362) 4324854-4319376

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c89c-28d4-3278-9fc6-e27a kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Doktorasını yapan Osman TAŞKIN	
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuzmayıs Üniversitesi	
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun İl Merkezi	
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ortaokul ve Lise	
Araştırma Konusu	"Ortaokul ve Lise Öğrencilerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Rol Modelliği"	
Üniversite / Kurum Onayı		
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması	
Veri Toplama Araçları	Anket Soruları	
Görülmesi İstenilecek Birim/Birimler		
KOMİSYON GÖRÜŞÜ		
<i>Anket sonuçlarının il millî eğitim müdürlüğüne arz edilmesi şartı ile uygun.</i>		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.	
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekeceği;	
KOMİSYON		
27/04/2017 Komisyon Başkanı  Mehmet Raci EVREN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	Oye  Serpil AKIŞIN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni	Oye  Selma BALADIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

ÖZ GEÇMİŞ

Osman Taşkın, 06/05/1985 tarihinde Giresun'da doğdu. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun oldu. Mezun olduğu yıl Milli Eğitim Bakanlığında DKAB öğretmeni olarak göreve başladı. 2010 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Din Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2011 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü bölümüne araştırma görevlisi olarak atandı. Yüksek lisans eğitimini "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Dua Öğretiminin Öğrencilerin Dua Davranışları Üzerindeki Etkisi" isimli teziyle 2012 yılında tamamladı. Aynı yıl doktora eğitimine başlayan Taşkın, İngilizce dil yeterliğine sahiptir. Bildiri, makale ve kitap bölümü türünde yayımlanmış çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.

İletişim Bilgileri : osmntskn@artvin.edu.tr

osmntskn@hotmail.com

