Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 14, No. 31, 43-66, Haziran 2016
© Değerler Eğitimi Merkezi

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet ÇAKMAK [*]

Mustafa Fatih AY [**]

Özet - Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi amaçlarına erişim düzeyini belirleyen bir ölçek geliştirmektir. Ölçek için gerekli veriler Erzurum'daki çeşitli liselerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubu %46,5'i (n=249) kız, %53,5'i (n=287) erkek olmak üzere toplamda 536 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda 15 maddeli 4 boyutlu, toplamda %55.78 varyans açıklayan, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları Din Hakkında Bilgi, İslam Algısı, Dinde Aklın Yeri ve İçselleştirme olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve bu yapının yapılan analizde onaylandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, Ölçek geliştirme

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri bir sistem olarak, bir amaç doğrultusunda planlanmaktadır. Bu amaç ise arzulanan insan veya vatandaş tipini yetiştirme hedefidir.

[*] Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
E-posta: ahmetcakmak@atauni.edu.tr
[**] Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
E-posta: fatih.ay@atauni.edu.tr

Türkiye'de Milli Eğitim Temel Kanunu, verilmesi planlanan dersler ve süreleri, öğretim programları, kullanılan öğretim yaklaşımları, yetiştirilmek istenen insan tipine ulaşmayı hedeflemiştir. Şu anda uygulamadaki haliyle 1982 anayasası ile zorunlu olarak okutulması kararlaştırılan din kültürü ve ahlak bilgisi(DKAB) dersleri de bu amaca katkı sağlayıcı olarak görülmektedir. Zira DKAB dersinin zorunlu olması ile sonuçlanan ve dönemin Ankara İlahiyat Fakültesi Dekanı Prof.Dr. Hüseyin Atay'ın raporu ile başlayan süreçte, öne çıkan sorunlardan biri gençlik grupları arasındaki çatışmalar ve bu çatışmaların kaynağı olarak da toplumun kendi içerisinde var olan dini ve kültürel farklılıkları tanımaması ve kendi özdeğerlerine yabancılaşması olarak gösterilmiştir. Bu durumu destekleyen ifadelerden biri de Bilgin'in okulun genel eğitimdeki amacına erişmesinde, DKAB dersinin bulunacağı katkı ile ilgili olarak söylediği ve ortaöğretim DKAB öğretim programında (2010) da yer verilen şu ifadelerdir;

"Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşamaz. Okul, dinî bir tavır da takınamaz. Zaten buna yetkili de değildir. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul, öğrencilere, İslam dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandıramaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır." (Bilgin, 1998: 67-68).

DKAB dersinin okullarda zorunlu olarak okutulmasını temellendiren görüşlerin söz konusu dersin genel amaçlarını da belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede eğitim ile yetiştirilmesi hedeflenen bireyin özelliklerinin dersin genel amaçlarından bağımsız olması düşünülemez. Bu nedenle dersin genel amaçlarına erişim düzeyleri bireyler üzerinde önemli bir etki ortaya çıkarmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi bir ders olarak düşünüldüğünde, uygulanmakta olan öğretim programı arzulanan amaçlara ulaşma da ne kadar etkilidir? Bu dersi alan öğrenciler üzerinde çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiğinde, DKAB dersi ile çalışma konusu edilen değişken arasındaki ilişki nasıldır? Soruları akla gelmektedir. Bu soruların cevaplanabilmesi öğretim programının etkililiğinin yanı sıra farklı değişkenlerle DKAB dersinin ilişkisini de değerlendirmeye katkı sağlayacaktır.

Birinci soru dinamik ve dairesel bir süreç olarak kabul edilen program geliştirme sürecinin program değerlendirme aşaması ile ilgilidir. Program değerlen-

dirme kendine özgü literatür ve kuramları olan bir çalışma alanı olduğundan bu çalışmanın kapsamında değerlendirmeye alınmayacaktır.

Bu çalışmada ikinci soruda ifade edilen DKAB dersinin bireyin çeşitli nitelikleri üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik çalışmalarda DKAB dersinin etki düzeyinin nasıl belirlendiği ve ele alınan değişkenlerle nasıl ilişkilendirildiği problemidir. Zira dersin amaçları arasında yer alan bilgi, beceri, duygu ve düşüncenin öğrencide bulunma düzeyi ile DKAB dersi arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilebilmesi önemlidir. Çünkü mevcut durumun DKAB dersinden mi yoksa başka etkenlerden mi kaynaklandığının tespit edilmesi DKAB dersinin birey üzerindeki etkisini tespit etmek açısından önemlidir.

Literatürde DKAB dersinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi üzerine yapılmış çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda DKAB dersi ile ilişkilendirilen değişkenlerin üzerinde DKAB dersinin etkisinin nasıl tespit edildiği değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Bahçekapılı (2010) "ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencileri, duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi" adlı çalışmasında DKAB derslerine öğrencilerin bakış açısını tespit etmeye yönelik iki envanteri veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Bunlardan birincisi "DKAB dersinin genel etkisi açısından öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisini değerlendirme envanteri" adı verilen DKAB programının yapısı ve içeriği ile ilgili (dersin işleniş yöntemlerine ilişkin görüşleri, dersi ve ders öğretmenini sevme durumları, dersin süresi, duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi, Allah inancının oluşması üzerindeki etkisi gibi) çeşitli soruların yer aldığı veri toplama aracıdır.

"Öğrenme alanları açısından DKAB dersinin dini duygu, düşünce ve davranış envanteri" adı verilen ikinci veri toplama aracının ise DKAB öğretim programının genel amaçlarında yer alan 28 madde ve öğrenme alanlarında yer alan 20 kazanım ilkesinden oluşturulduğu belirtilmiştir. 48 madde olarak belirlenen bu veri toplama aracının öğrenme alanlarının program içerisindeki ağırlığına göre yapıldığı belirtilmiştir. Verilerin analizinde ki kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Ki kare testi, iki değişken arasındaki anlamlı farklılaşma olup olmadığı konusunda bilgi vermektedir.

Arıcı (2007) çalışmasında, ilköğretim DKAB dersi başarısını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı hedeflemiş, dersin başarısını ölçmek için de başarı testi geliştirmiştir. Öğretim programında yer alan amaç ve davranışlara dayalı olarak 6 ve 7. sınıflar için 25 soruluk başarı testi geliştirmiştir. Kızılabdullah (2008) da yapılandırmacılığa uygun ders anlatımı ile geleneksel ders anlatımı arasındaki ilişkiyi incelediği deneysel çalışmasında, başarı testi geliştirmiş ve kullanmıştır.

Başarı testi, ders anlatımı yapılan içerikten geliştirilmiş olup 22 soru olarak hazırlanmıştır. Yörük (2007) ise araştırmasında DKAB derslerinin hedeflerini belirlemek için başarı testini kullanmıştır. Yörük'ün çalışması çoklu zekâ uygulamalarının DKAB derslerinin hedeflerinin gerçekleşmesine etkisini ölçmeyi amaçlamış ve deneysel çalışmaya konu ettiği konulara ilişkin başarı testi kullanmıştır. Arıcı(2007), Kızılabdullah (2008), Yörük (2007)tarafından yapılan çalışmalarda örneklem grubu ilköğretim öğrencileridir. Bahsedilen çalışmalarda (Arıcı,2007;Kızılabdullah,2008;Yörük,2007) başarı testleri bir dersin bütününü kapsamaktan daha çok dersin belirli bir kısmı ile sınırlandırılmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programının amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacı ile yapılan bir diğer araştırma ise Ayhan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada hem ölçek hem de başarı testleri kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin DKAB dersleri hakkındaki görüşleri için anket, öğretim programı amaçlarının gerçekleşme oranları için de başarı testleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları 2005 öncesi öğretim programlarına göre hazırlanmıştır.

Akto (2010) öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersinin kazanım düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, maddeleri oluşturmak için yedi öğrenme alanındaki kazanımları kullanmıştır. Ölçek 84 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ortaöğretim DKAB dersinin ünite başlıklarıdır. Ünitelerdeki bazı kazanımlar madde olarak kullanılmamıştır.

DKAB dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi için ölçek geliştirilen diğer bir çalışmada Çelik (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada DKAB dersinin amaçları maddeler halinde verilerek öğrencinin kendisinde ilgili amacın ne ölçüde gerçekleştiği ile ilgili beş seçenekten birisini tercih etmesini istemiştir. Araştırmanın 1999 öncesi olması nedeni ile günümüz DKAB amaçları ile o dönem DKAB ders amaçlarının farklılaştığı gerçeği dikkate alındığında bu çalışmanın güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

Temur (2007) inceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim DKAB dersinin amaçlarını gerçekleştirmeye etkisini araştırdığı çalışmasında; ilköğretim DKAB öğretmenleri ile anket çalışması yapmıştır. Anket taslağında öğretmenlere ilköğretim DKAB dersinde en çok hangi konularda gezi ve gözlemi kullandıkları sorulmuştur. Ünitelerin kazanımları ile gezi ve gözlem yönteminin ilişkisi tartışılmıştır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitiminin öğrencilerin çeşitli nitelikleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları şu şekilde tespit edilmiştir;

1. Anket/Envanter
2. Başarı Testi
3. Ölçek

Yukarıdaki veri toplama araçları çalışmalarda, ilköğretim veya ortaöğretim DKAB dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyleri veya öğrencilerin çeşitli özellikleri üzerinde DKAB dersinin etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Literatürde en basit veri toplama aracı olarak kabul edilen anketler bir durumun derinlemesine incelenmesine fırsat vermemekte, sunulan tercihlerden birinin seçilmesini zorunlu kılmaktadır. Böylelikle anket kullanılarak yapılan çalışmalar betimsel düzeyde kalmaktadır. Ankette geçerlik ve güvenirlik başta olmak üzere korelasyon, regresyon, yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri düzey istatistiki analizlerin yapılamamaktadır.

Başarı testleri ise DKAB öğretim programının 4 yıllık kapsamı düşünüldüğünde başta kapsam geçerliği olmak üzere geçerlik ve güvenirlik konusunda gerekli yeterlikleri sağlayamamaktadır. Ayrıca testler, bilişsel özelliklerin ölçülmesi için kullanılmaktadır. Duygu, düşünce ve tutumların ölçülmesi konusunda farklı ölçme araçları kullanılmaktadır.

Ölçekler ise bilişsel, duyuşsal, davranışsal eğilimleri ölçmek için geliştirilen, toplam puan elde edilebilen, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış ölçme araçlarıdır (Metin,2015). Ölçeklerden elde edilen veriler kullanılarak, faktör analizi, t testi, kovaryans analizi, regresyon analizi, yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri düzey istatistiki işlemler yapılabilmektedir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, bireyde sadece bilişsel gelişmeyi değil aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010). Bu bağlamda ilköğretim veya ortaöğretim DKAB dersi amaçlarının gerçekleşme düzeylerini belirlemek ve ileri düzey istatistiki işlemleri yapabilmek için en uygun veri toplama aracının, ölçek olduğu söylenebilir. Ulaşılabilen literatürde öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersinin amaçlarına erişim düzeyini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmaması bu alanda psikometrik özellikleri açısından yeterli bir ölçeğe ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin ortaöğretim DKAB dersi amaçlarına erişim düzeyini belirlemek için, DKAB dersi genel amaçlarından hareketle geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın ortaöğretim DKAB dersinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmalarda, alana katkı sağlarken ve araştırmacılara da kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, ortaöğretim DKAB öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının erişim düzey ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Erzurum'un merkez ilçelerinden olan Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki (Bir Sosyal Bilimler Lisesi, dört Anadolu Lisesi ve iki Meslek Lisesi) lise son sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okulların seçiminde il genelindeki başarı sıralaması dikkate alınmıştır. Bir ölçme aracının geliştirilmesinde örneklemin büyüklüğü uygulanan formdaki madde sayısına göre belirlenmektedir. Bu sayılar konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Kass ve Tinsley (1979) toplamda en az 300 katılımcıya ulaşılması veya ölçekte bulunan madde sayısının en az beş katı büyüklükte örneklem belirlenmesini, Comrey ve Lee (1992) ise 300 katılımcının iyi olduğunu, 500 katılımcının ise çok iyi olduğu belirtmişlerdir. Ancak Guadagnoli ve Velicer (1988'den akt. Çokluk ve diğerleri, 2014) bu tür bilgilere karşı çıkmakta ve bu oranların hiçbir ampirik ve kuramsal temelleri olmadığı ileri sürmektedir. Faktör analizi yapılırken örneklem belirleme de literatürde olan farklı ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılması da önerilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Çalışmada 700 katılımcıya ulaşılmasına rağmen eksik doldurma, özensiz doldurma vb. sebeplerden dolayı 164 ölçek taslağı elenerek çalışma grubu 536 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu sayı hem değişkenlerin (uygulama öncesi madde sayısı 66'dır) beş katından fazla olması hem de literatürdeki sayıyı(500) geçmesi açısından yeterli örneklem olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubu %46,5'i (n=249) kız, %53,5'i (n=287) ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi ve İşlem

Bir ölçeğin geliştirilmesi, belirli adımlarla aşamalı bir şekilde işleyen süreçtir. Literatürün taranması, ihtiyacın belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçeğe ilk şeklinin verilmesi, madde seçim için pilot uygulamanın yapılması ve ölçeğin örtük yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve AFA ile belirlenen örtük yapının doğrulanması amacı için doğrulayıcı faktör analizin (DFA) yapılması bu sürecin adımlarıdır (Seçer, 2015a). Ölçek geliştirme sürecinin ilk basamağı, hedefteki durumu ölçecek maddelerin yazımı işlemidir. Madde havuzu oluşturmak için öncelikle ortaöğretim DKAB programının her bir genel amacı, birer önerme şekline getirilmiştir. Bu önermeler

ile ilgili lise son sınıf öğrencilerine kompozisyonlar yazdırılmıştır. Bu metinler üzerinde içerik analizi yapılarak ilgili amaçtan öğrencinin ne anladığı üzerine fikir edinilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak genel amaçlar madde madde analiz edilmiştir. Analiz edilme işleminde kompozisyon metinlerinden de yararlanılmıştır. Analiz işleminde genel amaçlar; ünite kazanımları ve ders kitabı içerikleri ile beraber değerlendirilmiştir. Mesela; bir genel amaç maddesinin tam olarak neyi kastettiği anlaşılmadığı zaman öğrenme alanındaki kazanımlara bakılmıştır. Kazanımlarda tam olarak fikir vermediğinde ders kitabı metinlerine müracaat edilmiş ve o genel amaç ifadesi bu usul üzerine madde havuzuna eklenmiştir. Bu işlemler sonucunda 81 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, iki alan uzmanı ile iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeler hakkında ya çıkarılması ya değiştirilmesi ya da olduğu gibi korunması şeklinde değerlendirmeler alınmış ve ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Taslak son olarak da bir dil uzmanı tarafından değerlendirilerek taslak ölçek formu, madde analizi için hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçek formu; "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kısmen Katılıyorum" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Taslak formun 90 kişilik örneklem grubunda pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulamada madde toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. 15 maddenin ölçek toplamı ile yeterli uyuma sahip olmadığı ve madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un altında kaldığından bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son şekli 66 madde olarak düzenlenmiş ve bu form üzerinde geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra veri setinde yer alan boşluklar aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Sonrasında eksik veri, uç değer ve normallik analizleri yapılmıştır. Parametrik testlerin uygulamasında gerekli olan normalliğin sağlanması için 18 uç değer veri setinden atılmıştır. Ölçeğin örtük yapısı AFA ile model uyumu DFA ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken binişik madde olarak tespit edilen 26 madde veri setinden çıkarılmıştır. Faktör yük değerleri .40'ın altında olan 20 madde daha veri setinden çıkarılmıştır. Bulunduğu alt boyuttaki gözlenen değişkenlerle(maddeler) ilişkisi kuramsal olarak açıklanamayacak maddelerin atılması ile 15 maddeli 4 alt boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. AFA için SPSS 20, DFA için ise Lisrel 8.8 programları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için öncelikle AFA yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin en az .40 olması dikkate alınmış, iki faktör arasında da yeterli faktör yük değerine sahip maddelerin arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizinde "Temel Bileşenler" tekniği ve "promax" döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacı ile KMO ve Barlett testleri yapılmış ve KMO .867 ve barlett testleri x^2 değeri ise 1902.990 ($p< .001$) olarak bulunmuştur. KMO değeri, araştırma için yeterli sayıda örneklem grubuna ulaşıldığını göstermektedir (Field, 2009). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Madde Faktör Yükleri, Alt Ölçeğin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Analizleri

Madde No	1.Fak.	2.Fak.	3.Fak.	4.Fak.	Madde Toplam Korelasyonu
m61	,835				.540
m58	,800				.492
m48	,669				.514
m56	,637				.586
m5		,766			.476
m6		,745			.444
m10		,740			.442
m11		,700			.388
m32			,819		.377
m33			,680		.503
m35			,674		.411
m53			,526		.529
m51				,765	.331
m45				,764	.462
m44				,718	.436
	%31.36	%9.32	%8.31	%6.77	
Toplam Varyans: %55.78					

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %55.78'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerden birincisi 61, 58, 48 ve 56 maddelerden oluşan Din Hakkında Bilgi alt boyutudur. İkincisi 5, 6, 10 ve 11. Maddelerden oluşan İslam Algısı alt boyutudur. Üçüncüsü 33, 32, 53 ve35. Maddelerden oluşan Dinde Aklın Yeri alt boyutudur. Dördüncüsü ise 45, 44 ve 51. maddelerden oluşan İçselleştirme alt boyutudur.

Ölçeğin geneline ilişkin madde faktör yük değerlerinin .52 ile .83 arasında sıralandığı gözlemlenmiştir. Madde faktör yük değerlerinin .32 üzerinde olması gerektiği alan yazında belirtilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Tablo I'den hareketle madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %55.78 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin açıkladığı varyansın açıklanmayan varyanstan daha yüksek düzeyde olması (Seçer, 2015b) şartının da sağlandığı görülmektedir.

Ölçeğin madde geçerliğini incelemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da tabloda belirtilmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .33 ile .58 arasında sıralandığı görülmektedir. .30 ve üzeri olan değerlerin iyi maddeler olarak değerlendirildiğinden (Büyüköztürk, 2005) ölçekteki maddelerde ölçülmek istenen özelliği ayırt etme açısından yeterli olarak kabul edildiği söylenebilir.

Tablo 2: Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar

		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Din Hakkında Bilgi	1				
2.	İslam Algısı	,468**	1			
3.	Dinde Aklın Yeri	,515**	,398**	1		
4.	İçselleştirme	,429**	,291**	,325**	1	
5.	DKAB Edö	,812**	,709**	,771**	,682**	1

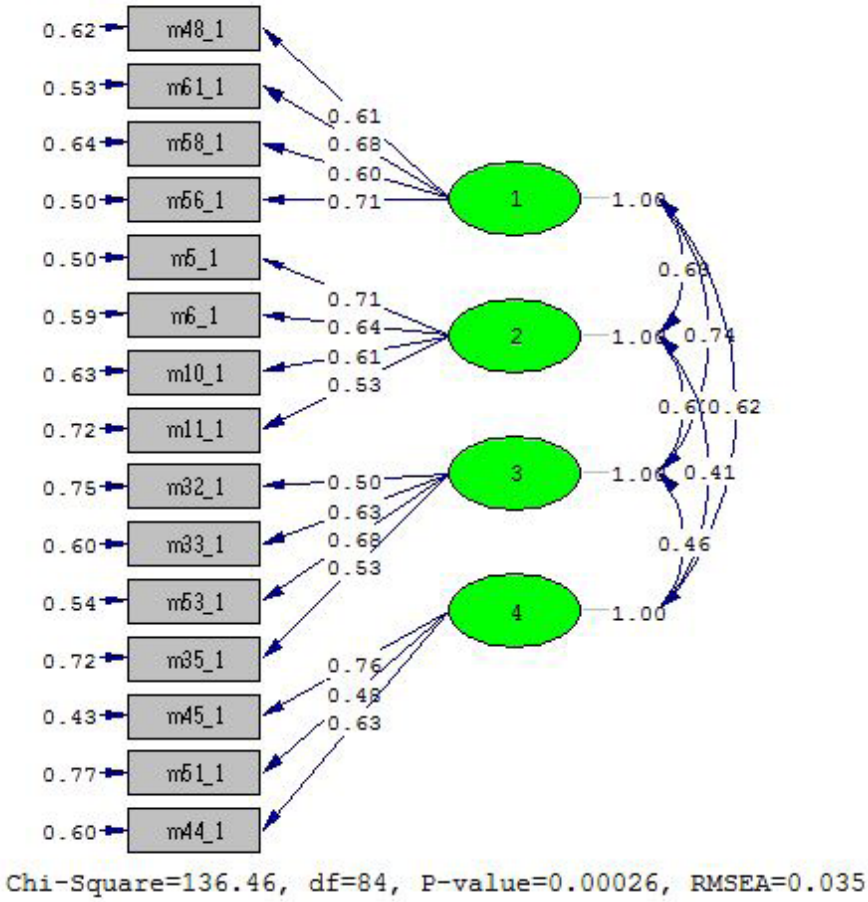
**. $p<0.01$

Tablo 2'de ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Çoklu bağıntı problemi, birden fazla alt ölçeğin arasındaki korelasyon katsayısının .90 ve üzeri olması şeklinde ortaya çıkar (Akbulut, 2010). Elde edilen verilen ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu ve alt boyutlar arasındaki korelasyon kat sayısının .90'dan az olması nedeni ile çoklu bağıntı probleminin olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan dört boyutlu yapısının model uyumu birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ilgili veriler şekil 1 ve tablo 3'te belirtilmiştir.

Şekil 1: Ölçeğin Birinci Düzey DFA Sonuçları



Şekil 1 incelendiğinde 15 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir (x^2=136.46, sd=84, p=.00, x^2/ sd=1.62). Maddelerin faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında olduğu görülmektedir. Madde faktör yük değerlerinin .30 üzerinde olmasına dikkat edilmesi istenmektedir (Seçer, 2015b). Uyum indeksi değerleri ise tablo 3'de belirtil-

miştir (Şimşek, 2007; Çokluk ve diğerleri, 2014; Tabachnick and Fidell, 2001). Tablo 3 incelendiğinde, araştırmanın uyum indeks değerleri mükemmel uyum göstermektedir.

Tablo 3: Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
x^2/df	0-2	2-3	1.62	Mükemmel uyum
RMSEA	≤ .05	≤ .08	.035	Mükemmel uyum
RMR	≤ .05	≤ .08	.018	Mükemmel uyum
SRMR	≤ .05	≤ .08	.033	Mükemmel uyum
CFI	≥ .95	≥ .90	.98	Mükemmel uyum
NNFI	≥ .95	≥ .90	.98	Mükemmel uyum
NFI	≥ .95	≥ .90	.96	Mükemmel uyum
IFI	≥ .95	≥ .90	.99	Mükemmel uyum
RFI	≥ .95	≥ .90	.96	Mükemmel uyum
GFI	≥ .90	≥ .85	.97	Mükemmel uyum
AGFI	≥ .90	≥ .85	.95	Mükemmel uyum

Ölçeğin maddelerinin t değerleri 9.90 ile 15.94 arasında değişmektedir. T değerlerinin 2,56'dan büyük olması t değerlerinin .01 anlamlılık düzeyinde olduğunu göstermektedir (Jöreskog and Sorbom, 1996). Bu değerler, test edilen modeldeki maddelerin birbirleri uyumlu olduğu anlamına gelmektedir.

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirliğini incelemek için iç tutarlılık ve iki yarı güvenirliği analizleri uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir. Ölçeğin Din Hakkında Bilgi ile İslam Algısı alt boyutları ile ölçeğin tümünün alfa değerlerinden hareketle oldukça güvenilir şeklinde değerlendirilebilir (Cronbach, 1951). Ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları(alfa) .63 ile .83 arasında değişmektedir. Alfa katsayının .60 ile .80 arasında olan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğu (Özdamar, 1999) düşünüldüğünde ölçeğin bütünün ve alt boyutlarının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4: Ölçeğin Cronbach Alfa ve İki Yarı Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	İki Yarı Güvenirlik
Din Hakkında Bilgi	.74	.75
İslam Algısı	.71	.65
Dinde Aklın Yeri	.67	.66
İçselleştirme	.63	.53
Kümülatif	.83	.75

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeğinin Puanlarının Değerlendirilmesi

Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert şeklinde hazırlandığından ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 75'tir. Birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puan 20 iken, dördüncü alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15'tir. Puan yükseldikçe katılımcının din kültürü ve ahlak bilgisi dersi genel amaçlarına erişiminin yükseldiği şeklinde yorum yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda 15 madde 4 alt boyuttan oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. 61, 58, 48 ve 56 numaralı maddeler birinci alt boyutta, 5, 6, 10 ve 11 numaralı maddeler ikinci alt boyutta, 32, 33, 35 ve 53 numaralı maddeler üçüncü alt boyutta, 51,45 ve 44 numaralı maddeler ise dördüncü alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte açıkladığı toplam varyans % 55.78'dır.

Ölçeğin isimlendirilmesinde literatürde var olan "gerçekleşme düzeyi" ifadesi yerine "erişim düzeyi" kavramının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Gerçekleşme düzeyi bireyden bağımsız bir tespit algısı oluşturmakta iken erişim düzeyi ise çalışma grubunda yer alan bireylerin o anki düzeylerine atıf yapmaktadır.

Birinci alt boyutta; inanç - ibadet birlikteliği, ibadetlerin amaçları, dinin anlaşılması ve işlevini ele alan maddelerin yer alması nedeniyle bu boyut, çalışmacılar ve alan uzmanları tarafından "din hakkında bilgi" olarak isimlendirilmiştir. Zira öğretim programında inanç öğrenme alanı açıklanırken, insan din ilişkisi, insanın günlük hayatında ve davranışlarında inancın etkisi ve hayatını anlamlandıran, yaptığı iyilik ve kötülüğün mutlaka karşılığını göreceği

sorumluluk bilinciyle hareket eden birey olarak yetişmesi vurgusu yapılmaktadır (MEB,2010). İbadet öğrenme alanına ilişkin açıklamalara bakıldığında ise, ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması, ibadet temizlik ilişkisi, inancını gerçekleştiren kişinin ibadetlerini yerine getirmeye özen göstermesi, her iyi davranışın ibadet olması gibi vurgular dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu alt boyutta yer alan maddeler, söz konusu açıklamalar bağlamında öğrenme alanları ile ilişkilendirildiğinde ise İnanç ve İbadet öğrenme alanlarının kapsamında değerlendirilecek bir içeriği kapsadığı açıkça görülmektedir. Açıkladığı varyans (%31,36) en yüksek olan bu boyutun DKAB dersinin dînî içerikli değil din kültürü yoğunluklu bir ders olması amacıyla da uyumludur.

İkinci alt boyutta yer alan maddeler ise İslam dininin sevgi ve adaleti esas aldığı vurgusunu içermektedir. Bu maddelere, öğrenme alanları bağlamında bakıldığında Hz Muhammed öğrenme alanında, Hz Muhammed'in Kuran'a göre örnek insan olması, emin, merhametli, adil olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (MEB,2010). Hz Muhammed'in, İslam dininin doğru anlaşılması ve uygulanmasında en güzel örnektir (MEB,2010) vurgusu dikkat çekicidir. Bir diğer öğrenme alanı Ahlak ve Değerler'e ilişkin açıklamalarda ise yine Hz Muhammed'in örnek davranışlarında söz edilmekte buna ek olarak da hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, hukukun üstünlüğü esas alma, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olma, İslam'ın barış dini olması ve yaşam hakkına büyük önem verdiğine dair vurgular (MEB,2010) bulunmaktadır. Bu çerçevede Hz. Muhammed ve Ahlak ve Değerler öğrenme alanlarının bu alt boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu boyutun, İslam dinine dair bir algı oluşturmak amacı olduğu düşünüldüğünde "İslam Algısı" şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %9,32'dir.

Üçüncü boyuttaki maddelere bakıldığında dini sorumluluğun temel şartının akıl olduğu, aklın dini bilgilerle hurafeleri ayırt etmede önemli olduğu, sorunların çözümünde aklın kullanılması gibi vurgular dikkat çelmektedir. Öğrenme alanları bağlamında bakıldığında Vahiy ve Akıl öğrenme alanında, Allah'ın vahyin anlaşılmasında aklı hakem kılması, dinde aklın önemi gibi hususlara vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB,2010). Ayrıca, Din ve Laiklik öğrenme alanında İslam dininin tanımı yapılırken akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle mutluluğa ulaştıracak kurallar bütünü (MEB,2010) ifadesindeki akıl vurgusu ve dinin doğru anlaşılmasına ilişkin vurgular söz konusu boyutun "dinde aklın yeri" şeklinde isimlendirilmesine kaynaklık etmiştir. Ayrıca bu boyut din bilim ilişkisi bağlamında Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı ile de ilişkilendirilebilir. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %8,31'dir.

Dördüncü boyutta yer alan maddeler ise içerik olarak Hz Muhammed, Ahlak ve Değerler ve İnanç öğrenme alanları ile ilişkilendirilebilir. Fakat bu boyutta eylemsel bir yön dikkat çekmektedir. Uymak, davranmak, araştırmak gibi eylemlerin yapılabilmesi için bir içselleştirmenin gerekli olduğu düşünüldüğünden bu boyutun "içselleştirme" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu boyutun açıkladığı varyans ise %6,77'dir.

Genel amaçlardan hareketle madde havuzu oluşturularak geliştirilen bu ölçeğin, istatistiki verilerin yanı sıra öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalarla karşılaştırıldığında DKAB öğretim programını büyük ölçüde kapsadığı söylenebilir. Madde yazımı sırasında Din, Kültür ve Medeniyet öğrenme alanı ile ilişkili olduğu düşünülen genel amaçların tutum ifadesine dönüştürülmesinde yaşanan problem elde edilen ölçekte de görülmektedir. Söz konusu öğrenme alanına ilişkin amaçların bilgi içermesi yönüyle ölçekte yer verilmesinde güçlük yaşanmıştır. Bu güçlüğün elde edilen ölçek maddelerine de yansıdığı görülmektedir. Söz konusu öğrenme alanına ilişkin maddeler üzerinde çalışılması halinde açıklanan toplam varyansın daha yukarılara çekilebileceği düşünülmektedir.

Çalışma farklı lise türlerini kapsayan bir çalışma grubunda yapılmakla birlikte farklı bölge ve şehirlerdeki öğrencileri kapsamaması yönüyle bir sınırlılık içermektedir.

Benzer nitelikte bir ölçek literatürde bulunamadığı için ölçüt bağıntılı geçerlik yapılamamıştır. İlerleyen çalışmalarda bu yapılabilir. Ayrıca DKAB dersi ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenler ile yapılacak regresyon, yapısal eşitlik gibi ileri düzey istatistiki analiz içeren çalışmalarda önemli katkı sağlayacağı düşünülen ölçek, aynı zamanda literatürde var olan kuramsal yapı ile kendi kendisinin test edilmesine de imkân tanıyacaktır.

Bu alanda ilk olan bu ölçek, DKAB eğitimi alanında ileri düzey istatistiki analizlerin yapılabilmesi için bir başlangıç niteliğindedir ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

Akbulut, Y., (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık

Akto, A. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarında öğrenci kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri (Van ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ayhan, H., Hökelekli, H., Mehmedoğlu, Y., Öcal, M., ve Ekşi, H. (2004). *Din ve ahlak eğitim ve öğretimine yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Dem Yayınları

Bahçekapılı. M. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğrencilerin dini duygu, düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi (İstanbul Avrupa yakası örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bilgin, B., (1998). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık

Comrey, A. L., And Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276

Cronbach, L. J., (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16* (3), 297-334

Çelik, K., (1999). İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıflarda okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş., (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Ev, H. (2003). Din eğitiminin diğer din mensuplarına karşı tutumların oluşumuna etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 253-273

Field, A. (2009). Discovering statistic using SPSS for windows. London: SAGE Publications

Hökelekli, H. (1986). Ergenlik çağı davranışlarına din eğitiminin etkisi (İmam-hatip lisesi ve genel lise öğrencileri arasında mukayeseli bir araştırma). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,* 1, 35-51

Hökelekli, H. (1987). Ergenlerin sosyal ilişki ve ilgilerine din eğitiminin etkisi (İmam-hatip lisesi ve genel lise öğrencileri arasında mukayeseli bir araştırma). *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,* 2, 43-58

Jöreskog, K. G. and Sorbom, D., (1996). Lisrel 8 Reference Guide 2, Lincolnwood IL: Scientific Software International.

Kass, R. A. & Timsley, H. A. (1979). Faktor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138

Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Metin, M. (2015). Nicel veri toplama araçları. Mustafa Metin (ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara

Özdamar, K., (1999). *Paket programlar ile istatiksel veri analizi* I. Eskişehir: Kaan Kitabevi

Seçer, İ. (2015a). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık

Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Şimşek, Ö. F., (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları

Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S., (2001). *Using multivariate statistics*(4th Edition). New York: Allyn ve Bacon

Temur, G., (2007). İnceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yörük, İ. (2007). Çoklu zekâ kuramının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ek: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği

Madde No	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	Din Hakkında Bilgi					
61	Dinin anlaşılmasında sünnetin önemli bir yeri vardır	1	2	3	4	5
58	Abdest, gusül gibi ibadetler bireyin temizlik bilincini kazanmasını sağlar	1	2	3	4	5
48	İnanç ile ibadet birbirini tamamlayan iki olgudur	1	2	3	4	5
56	İbadet etmek insan için karşılanması gereken bir ihtiyaçtır	1	2	3	4	5
	İslam Algısı					
5	Sevgi, İslam'ın vazgeçilmez unsurlarından biridir.	1	2	3	4	5
6	İslam, sevgi dinidir.	1	2	3	4	5
10	İslam dini, insanlar arasında adaletin gözetilmesini ister.	1	2	3	4	5
11	İslam dininin temeli adalettir.	1	2	3	4	5
	Dinde Aklın Yeri					
32	Aklı olmayanın dini sorumluluğu yoktur.	1	2	3	4	5
33	Doğru dini bilgiler ile hurafeleri birbirinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
35	Dini sorumluluğun temel şartı, akıldır.	1	2	3	4	5
53	İslam, sorunların çözümünde aklı kullanmayı teşvik eder.	1	2	3	4	5
	İçselleştirme					
51	İnançla ilgili konular hakkında araştırma yaparım	1	2	3	4	5
45	Hz. Muhammed'in sünnetinin incelikleri üzerine düşünürüm	1	2	3	4	5
44	Günlük hayatta Hz. Muhammed'in tavsiyelerine uyarım	1	2	3	4	5

Journal of Values Education
Vol. 14, No. 31, 43-66, June 2016
© Center for Values Education

Attainment Level Scale for the General Objectives of the Secondary Religious Education and Ethics Course: A Study of Validity and Reliability

Ahmet ÇAKMAK *

Mustafa Fatih AY **

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale that determines the level of attainment to the course objectives of the secondary religious education and ethics course. The data required for scale were obtained from the study group of senior students from various high schools in Erzurum. The study group consists of a total of 536 students including 46.5% of female (n=249) and 53.5% of male (n=287). At the end of the study, a reliable and valid scale was developed explaining 55.78% of the variance in total with 15 items and 4 dimensions. The sub-dimensions of the scale were named as information about religion, Perception of Islam, place of mind in religion and internalization. The structure obtained as a result of exploratory factor analysis was tested by confirmatory factor analysis and it was seen that this structure was approved in the analysis.

*Resarch Assistant, Atatürk University, Faculty of Teology
E-mail: ahmetcakmak@atauni.edu.tr
Address for correspondence: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erzurum, Turkey
** Resarch Assistant, Atatürk University, Faculty of Teology
E-mail: fatih.ay@atauni.edu.tr

Introduction

Education and training activities, as a system, are planned for a purpose. This objective is the goal of raising the type of desired man and citizen. National Education Basic Law in Turkey, planned courses and duration, curriculum, teaching approaches used aim to achieve the desired type of people to be trained. Actually, the currently taught Courses of Religious Culture and Ethics are seen as contributing to this goal since they were made compulsory in the related article of 1982 constitution. In the period in which the religious education and ethics classes became compulsory, Prof. Hüseyin Atay's report, dean of Ankara Faculty of Theology then, one of the outstanding problems were conflict between youth groups and the source of these conflicts were shown as the community's not recognizing its own religious and cultural differences and alienation from its own self-worth. This study aims to show the effect of religious education and ethics course on the individual's various traits, and the level of the effect will be assessed in relation to variables that were taken into consideration. To determine the relationship between the level of acquisition of information, skill, thought and feeling that are the objectives of the course with the course of religious culture and Ethics is important. Because, to determine whether the current situation originates from religious education course or other factors is important in terms of determining the effect of religious culture and ethics course on the individual.

Religious culture and ethics course does not only aim to improve the cognitive development on individual, but it also aims to improve affective and behavioral aspects of individuals (MEB, 2010). In this context, to determine the levels of realization of the objectives of the primary or secondary religious education courses and to perform advanced statistical operations, most appropriate data collection tool can be said to be the scale. In the accessible literature, the absence of a valid and reliable instrument students to determine the level of access of secondary religious culture and ethics courses of students reveals the need for an adequate scale in terms of psychometric properties in this area. Moving from general objectives of the religious culture and ethics course, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine the level of access of secondary religious education course objectives of the students. While this study aims to help *researchers* and to contribute to this field of study as it determine the impact of different variables of secondary level religious culture and ethics course. The study was limited to secondary level of religious culture and ethic education curriculum.

Method

The Sample of the Study

The sample consists of a total of 536 students that is 45% of female (n=249) and 53,5% of male (n=287) continuing their studies in different schools in the center of Erzurum by the random sampling method.

Data Analyses and Process

Writing items

First of all, each general objective of religious culture and ethics program was evaluated item by item analysis with program unit gains and textbook content.

Findings

Construct Validity

The structure validity test was performed to test the validity of the Scale. In order to identify the factor structure and sub-structures of the scale with respect to the structure validity, the Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were conducted. The results of the structure validity were supported by the calculation of the correlation among the sub-dimensions of the scale. The model fit of the item-factor structure with the Confirmatory Factor Analysis (CFA) obtained via the exploratory factor analysis (EFA) was tested. In this study, multiple fit indexes were used for the DFA that was performed. The fact that the calculated X^2/df rate was lower than 3, the GFI and AGFI values were higher than .90, the RMR and RMSEA values were lower than .05 show an indication of the model-data fit (Jöreskog & Sörbom,1993).

Exploratory Factor Analysis

The load factor of the items on the scale was considered to be at least .40 and .10 was considered to be at least the difference between the value of enough load factor to have materials between the two factors. In addition, in exploratory factor analysis, “Basic Components” technique and “ProMax” rotation method were used.

In the exploratory factor analysis, KMO and Barlett tests were conducted to test the suitability of factor analysis with data collected from the working group and KMO was found as .867 and the Bartlett test x^2 value was found as 902.990 .867 ($p < .001$). KMO value indicates that sufficient number of sample group was reached for research (Field, 2009).

As a result of exploratory factor analysis, four factors structure explaining 55.78% of the total variance was obtained. The first of these factors is the information dimension about religion. The second is the Islamic perception dimension. Third is the dimension of place of reason in religion. Fourth is the internalization dimension.

Substance factor load value related to the general was observed to be ranged from .52 to .83. It is indicated in the literature that item factor load values should be over .32 (Tabachnick and Fidell, 2001). Item total correlation value is observed to be ranged from .33 to .58.

Confirmatory Factor Analysis

It is observed that compliance indexes of the scale that consists of 15 items and four dimensions are significant (x^2=136.46, sd=84, p=.00, x^2/sd=1.62). The factor load values of items are seen to be between .50 and .76. Item factor load values are required to be considered to be over .30 (Seçer, 2015b). Conformity index values are noted in the following table (Şimşek, 2007; Çokluk and others, 2014; Tabachnick and Fidell, 2001).

T values of the scale of the material ranges from 9.90 to 15.94. T values being greater than 2,56 indicates that t values are on .01 level of significance. (Jöreskog and Sorbom, 1996). These values mean that the items tested in the model are compatible with each other.

Results and recommendations

At the end of the study, a scale consisting of 15 items and 4 dimensions was formed. The total variance explained with dimensions of the scale is 55.78%.

In the first dimension, this dimension was named as " information about religion" by researchers and field experts, because of the presence of some items such as faith - worship association, the purpose of worships, understanding of religion and its function. In learning areas within the scope of belief and worship, it is obvious that it includes a content to be evaluated. This dimension that announced the highest variance (31.36%) is consistent with the goal that religi-

ous culture and ethics course does not have religious content but it is a course in religious culture density.

The articles contained in the second dimension include Islam's emphasis on the principles of love and justice. Referring to this matter in the context of learning areas in the field of learning the Prophet Muhammad, some of his properties are emphasized such as being a model of people according to the Qur'an, reliability, compassion, and justice (MEB,2010). The emphasis that Prophet Muhammad is the best example for the correct understanding and implementation of Islam is remarkable (MEB,2010). In explanations related to Ethics and values, another area of learning, is again mentioned about exemplary behavior of Prophet Muhammad and in addition of this, much emphasis put on the importance of rights and freedoms, with the supremacy of law, being sensitive to the violations of worshiper's right, Islam's being a religion of peace and its giving great importance to the right to life (MEB, 2010) makes people to think that this dimension can be evaluated in the scope of both of these learning fields and because this dimension, thought to have an objective of forming a perception to religion of Islam, is named as "Perception of Islam". The variance explained by this dimension is 9.32%.

Looking at the items in the third dimension, we can see that reason is put as the basic requirement of religious responsibility, also reason has enormous importance in distinguishing religious knowledge from superstition, and in solving problems.

When viewed in the context of learning areas, the learning area in Revelation and Intelligence, emphasis is put on reason as as referee or basis for understanding the Revelation, also the importance of reason in religion is underlined (MEB,2010). In addition, when defining the religion of Islam in terms of the field of religious and secular learning, the importance of reason is stressed in understanding the religion correctly and providing a set of rules that lead the intelligent people to reach happiness, in this definition the reason with its function to understand religion is stressed, and it help to name the related dimension as the "place of reason in religion." Also this dimension in the context of the relationship between religion and science, it is associated with religion, culture and civilization learning field.

The items included in the fourth dimension in terms of the content may be associated with the Prophet Mohammed, Ethics and Values and Beliefs learning areas. Yet, in this dimension, an operational direction draws our attention. Because, in order to perform operations internalization is needed, therefore this dimension was agreed to be named as "internalization."

Moving from general objectives this scale developed by creating an item pool, which when compared with the explanations of the learning areas is seen to include secondary level religious culture and ethics program, besides the statistical data. Problems which occur during the Item writing, especially when the fields of learning related to religion, culture and civilization that found to be associated with to general objectives and thus transformed to attitude expression is also found in the scale obtained. It is found problematic when the aforementioned objectives associated to learning field are included as containing information. when the items related to the learning fields which are studied, the announced total variance is expected to be higher.

Although the study is carried out in a working group consisting of different types of high schools, it includes a limitation due to the diversity of students who come from different regions and cities.

Scale correlated validity could not be made because a similar nature scale could not be found in the literature. This can be done in future studies. In addition, the scale, being considered to make a significant contribution in the studies including advanced statistical analysis such as regression, and structural equation will be held with the variables considered to be associated with religious culture and ethics course, the scale will also give the opportunity to test its theoretical structure and the ones that exists in the literature. This scale, will be first in this field, it could be seen as a cornerstone to the advanced statistical analysis in the field of religious culture and ethics education and studies, and much effort is needed for its development.