

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

Eyup ŞİMŞEK

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ
(ERZURUM ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. Abbas ÇELİK

ERZURUM – 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nın Din Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Abbas ÇELİK
Danışman/Jüri Üyesi

Prof. Dr. Niyazi USTA
Jüri Üyesi

Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Jüri Üyesi

Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ
Jüri Üyesi

Doç. Dr. Zeki İŞCAN
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. / / 2006

Prof. Dr. Vahdettin BAŞCI
Enstitü Müdür

İÇİNDEKİLER

ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ.....	V
KISALTMALAR	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Amaç.....	6
Araştırmanın Önemi	7
Sayılı ve Hipotezler	8
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar	11
BİRİNCİ BÖLÜM.....	13
YÖNTEM	13
1.1. Araştırmanın Modeli.....	13
1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	14
1.3. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	15
1.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları.....	21
1.4.1. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu	22
1.4.2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu	24
1.4.3. Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma boyutu.....	27
1.4.4. Amaca ulaştıracak bilgi ve beceri boyutu.....	30
1.4.5. Öğretim teknolojileri boyutu	32
1.4.6. Çocuk merkezli yaklaşım boyutu	34
1.5. Verilerin Çözümlemesi.....	35
İKİNCİ BÖLÜM	37
TARİHSEL GELİŞİM VE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ.....	37
2.1. Tarihsel Gelişim	37
2.1.1. İlköğretim'in tarihi gelişimi	38
2.1.2. İlköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihçesi.....	41
2.1.3. Din öğretimine öğretmen yetiştirmenin tarihçesi	45
2.2. Öğretmen Yeterlikleri.....	51

2.2.1. Yeni öğretmen yetiştirme modelinin öngördüğü öğretmen yeterlikleri	54
2.2.2. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili milli eğitim bakanlığı'nın yapmış olduğu çalışmalar	56
2.2.3. Öğretmen yeterlikleri alanında yapılmış akademik çalışmalar	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	74
BULGULAR VE YORUMLAR	74
3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular	74
3.2. Öğretmenlerin Yeterlik Düzeyi ile İlgili Bulgular	88
3.2.1. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	89
3.2.2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	104
3.2.3. Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	118
3.2.4. Amaca ulaştıracak bilgi ve beceri alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	132
3.2.5. Öğretim teknolojileri alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	146
3.2.6. Çocuk merkezli yaklaşım alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular	157
SONUÇLAR	169
ÖNERİLER	186
KAYNAKLAR	188
EKLER	201
ÖZGEÇMİŞ	212

ÖZET**DOKTORA TEZİ****İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ****ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ****Eyup ŞİMŞEK****Danışman: Doç. Dr. Abbas ÇELİK****2006 - Sayfa: XIV + 212****Jüri: Doç. Dr. Abbas ÇELİK****Prof. Dr. Niyazi USTA****Prof. Dr. Sırrı AKBABA****Doç.Dr. Nurullah ALTAŞ****Doç. Dr. M. Zeki İŞCAN**

Bu çalışmada, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri araştırılmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesinde Recai Doğan ve Nurullah Altaş tarafından geliştirilen "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterliklerin belirlenmesinde kullanılan ölçek, 6 temel yeterlik boyutundaki 122 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alanında görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, branş, görev süresi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Erzurum İlinde İlköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise evrene dâhil olan Erzurum ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren 400 Sınıf Öğretmeni ve 130 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS tekniği ile Faktör analizi, t-Testi, Anova ve LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yeterlik, Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Öğretmen Yeterlikleri.

ABSTRACT

PH. D. THESIS

THE COMPETENCES OF THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE

Eyup ŞİMŞEK

Supervisor: Doç. Dr. Abbas ÇELİK

2006 - Page: XIV + 212

Jury: Doç. Dr. Abbas ÇELİK

Prof. Dr. Niyazi USTA

Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Doç.Dr. Nurullah ALTAŞ

Doç. Dr. M. Zeki İŞCAN

In this exam, the competences of the teachers of primary education religious culture and ethics course have been studied. The scale of the competence of the teachers of primary education religious culture and ethics course which developed by Recai Doğan and Nurullah Altaş have been used in determination of the competences of the teachers of primary education religious culture and ethics course. The scale consists of 122 competence articles in dimension of 6 basic competences. It have been studied that if competences which teachers are working in area of primary education religious culture and ethics course must be own and the levels of their ownership these competences indicate differences according to sexuality, type of graduated high schooll, education level, graduated faculty, branch, job period, place of school, the case of joining to duty courses which organized ago and number of duty curses which have been joined.

The universe of study consists of the teachers of primary education religious culture and ethics course which are working at primary education schools in Erzurum. Sample consists of the teachers of primary education religious culture and ethics course which they are working at schools are including universe. Accordingly our study area consists of 400 class teachers and 130 teachers of primary education religious culture and ethics course. The technique of SSPS with t-test, One-Way Anova and LSD have been used in analysis of study datas.

Keywords: Teacher, Sufficiency, Religious Education, the Culture of Religious and Ethics Course, Teacher Competences.

ÖNSÖZ

Eğitimin genel amacı, gelişen topluma, bireylerin sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek ve olumlu yönde davranışlar kazandırmaktır. Bunun gerçekleştirilmesinde ilköğretim dönemi çok önemli yer tutmaktadır. Zira ilköğretim bireyin gelecekteki yaşamında belirleyici bir rol oynamakta ve bireye yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktadır.

İlköğretim döneminde, eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Özellikle ilköğretim dönemindeki çocuklara, din kültürü eğitimi veren İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin önemi yadsınamaz.

Biz de bu önemden yola çıkarak, çağdaş ve bilimsel düşünceyi ilke edinerek, kendisini ve çevresini geliştirebilen bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenen, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklerini araştırdık. Erzurum ilinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlik durumlarını ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlemeyi amaçladık.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri konusunda yapmış olduğumuz bu araştırmanın, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştiren fakültelere ve bu fakültelerin programlarına ve hizmet içi eğitim kurlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmanın problemini, amacını, önemini, sayıltılarını, sınırlıklarını ve tanımlarını kapsamaktadır. İkinci bölümde araştırma yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihçesi ve öğretmen yeterlikleri, dördüncü bölümde ise bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma sonuç ve önerilerle tamamlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde sürekli desteğini gördüğüm danışmanım Sayın Doç. Dr. Abbas ÇELİK'e, akademik yaşamım boyunca beni destekleyen ve yönlendiren Sayın Prof. Dr. Cemal TOSUN'a, Ölçme aracının formunu paylaşan ve her konuda katkılarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Recai DOĞAN'a, çalışmamın her aşamasında bana destek olan Tez İzleme Komitesi Üyelerim Sayın Prof. Dr. Niyazi USTA'ya ve Sayın Doç. Dr. Zeki İŞCAN'a gönülden teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmanın istatistiksel analizlerini yapan Sayın Doç.Dr. Nurullah ALTAŞ'a ve Yrd.Doç.Dr. Mehmet TOPAL'a şükranlarımı sunuyorum.

Eylül 2006

Eyup ŞİMŞEK

KISALTMALAR

MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK.	Türk Dil Kurumu
TTK.	Türk Tarih Kurumu
YÖK.	Yüksek Öğrenim Kurumu
TDV.	Türkiye Diyanet Vakfı
İHL.	İmam Hatip Lisesi
İDKAB.	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DKAB.	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
AÜİF.	Ankara Üniversitesi ilahiyat Fakültesi
MÜİF.	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
AÜEBF.	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
BESYO.	Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu
a.g.e.	Adı geçen eser
a.g.m.	Adı geçen makale
a.g.d.t.	Adı geçen doktora tezi
a.g.y.t.	Adı geçen yüksek lisans tezi
ss.	Sayfa sayısı
s.	Sayfa
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
c.	Cilt
haz.	Hazırlayan
çev.	Çeviren
terc.	Tercüme
Öğr.Rol.	Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlikleri
Eğt.Akt.	Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlikleri
Etk.İlet.	Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Yeterlikleri
Bil.Bec.	Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Yeterlikleri
Öğ.Tek.	Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri
Çoc.Mer.	Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri
t.	t-Testi

VII

F.	Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)
*	Anlamlı Fark
N.	Toplam Sayı
%	Yüzde
Sd.	Serbestlik derecesi
Std.	Standart sapma
$\bar{X}$	Ortalama
KT.	Kareler toplamı
KO.	Kareler ortalaması
LSD.	En küçük önemli fark.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 – İDKAB. Öğretmen yeterlik ölçeği faktör özdeğerleri	15
Tablo 2 - İDKAB. Öğretmen yeterlik ölçeği puan sınırları	21
Tablo 3 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu KMO ve bartlett's testi sonuçları.....	22
Tablo 4 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları	23
Tablo 5 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları.....	25
Tablo 6 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları.....	25
Tablo 7 - Etkili iletişim bilgi ve teknikleri boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları	27
Tablo 8 - Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları.....	28
Tablo 9 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları	30
Tablo 10 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları.....	31
Tablo 11 - Öğretim teknolojileri yeterlikleri boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları	32
Tablo 12 - Öğretim teknolojileri yeterlikleri yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları	33
Tablo 13 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları....	34
Tablo 14 - Çocuk merkezli yaklaşım yeterlikleri yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları.....	35
Tablo 15 – Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı.....	74
Tablo 16 - Tüm puanlar boyutu ortalama puanları ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	74
Tablo 17 – Öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı	75
Tablo 18 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları.....	75
lise türü (recode) analizi.....	75
Tablo 19 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun olunan	76
lise türü (recode) anova sonuçları	76
Tablo 20 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları.....	77
lise türü LSD sonuçları	77
Tablo 21 – Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı	78
Tablo 22 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu analizi	78
Tablo 23 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu (recode) anova sonuçları	79
Tablo 24 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu LSD sonuçları	79
Tablo 25 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları	80
Tablo 26 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre dağılımı	81
Tablo 27 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi.....	81

Tablo 28 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun olunan fakülte türüne (recode) göre anova sonuçları	82
Tablo 29 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre LSD sonuçları.....	82
Tablo 30 - Öğretmenleri branşa göre dağılımı.....	83
Tablo 31 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin branşları t- testi sonuçları	83
Tablo 32 - Öğretmenlerin görev sürelerine göre dağılımı.....	84
Tablo 33 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev süreleri analizi	84
Tablo 34 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin hizmet süreleri (recode) anova sonuçları	84
Tablo 35 - Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre dağılımı.....	85
Tablo 36 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev yerleri analizi.....	85
Tablo 37 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev yerleri (recode) anova sonuçları	86
Tablo 38 - Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna göre dağılımı.....	86
Tablo 39 - Tüm test ortalama puanları ile hizmet içi eğitim kursuna katılma analizi	86
Tablo 40 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumları anova sonuçları	87
Tablo 41 - Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu dağılımı	87
Tablo 42 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	88
Tablo 43 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu anova sonuçları	88
Tablo 44 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri	89
Tablo 45 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	91
Tablo 46 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları.....	92
Tablo 47 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi.....	93
Tablo 48 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları.....	94
Tablo 49 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları.....	95
Tablo 50 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi	95
Tablo 51 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları.....	96
Tablo 52 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları.....	97
Tablo 53 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi.....	98
Tablo 54 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun olunan fakülte türü (recode) anova sonuçları	98

Tablo 55 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları.....	99
Tablo 56 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi.....	100
Tablo 57 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	100
Tablo 58 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi.....	101
Tablo 59 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları	101
Tablo 60 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları.....	102
Tablo 61 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi.....	102
Tablo 62- Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu (recode) anova sonuçları.....	103
Tablo 63 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	103
Tablo 64 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları	104
Tablo 65 - Eğitim öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri	105
Tablo 66 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	107
Tablo 67 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları.....	107
Tablo 68 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi.....	108
Tablo 69 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları.....	109
Tablo 70 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi	109
Tablo 71 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları.....	110
Tablo 72 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları.....	111
Tablo 73 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi.....	112
Tablo 74 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları	112
Tablo 75 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi.....	113
Tablo 76 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	113
Tablo 77 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi.....	114
Tablo 78 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları	114

Tablo 79 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları.....	115
Tablo 80 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi.....	115
Tablo 81 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları	116
Tablo 82 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu LSD sonuçları.....	116
Tablo 83 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	117
Tablo 84 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları	118
Tablo 85 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri	118
Tablo 86 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	120
Tablo 87 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları	121
Tablo 88 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi	121
Tablo 89 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları	122
Tablo 90 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları.....	123
Tablo 91 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi.....	123
Tablo 92 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları.....	124
Tablo 93 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları.....	125
Tablo 94 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi.....	126
Tablo 95 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları	126
Tablo 96 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları	127
Tablo 97 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi	128
Tablo 98 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	128
Tablo 99 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet sürelerine göre LSD sonuçları	129
Tablo 100 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi.....	129
Tablo 101 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları	130
Tablo 102 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi	130

Tablo 103 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları	131
Tablo 104 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	131
Tablo 105 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları.....	132
Tablo 106 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri	133
Tablo 107 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	134
Tablo 108 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları	135
Tablo 109 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi	136
Tablo 110 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları	136
Tablo 111 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları	137
Tablo 112 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi	138
Tablo 113 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları	138
Tablo 114 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları	139
Tablo 115 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi	140
Tablo 116 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları.....	140
Tablo 117 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları	141
Tablo 118 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi.....	142
Tablo 119 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	142
Tablo 120 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi	143
Tablo 121 - Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu ile Öğretmenlerin Görev Yerleri Anova Sonuçları	143
Tablo 122 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları	144
Tablo 123 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi.....	144
Tablo 124 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları	145
Tablo 125 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler kullanma boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	145
Tablo 126 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları.....	146

Tablo 127 - Öğretim teknolojileri alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri ...	147
Tablo 128 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	148
Tablo 129 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları	148
Tablo 130 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi	149
Tablo 131- Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları	149
Tablo 132 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre lsd sonuçları	150
Tablo 133 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi	150
Tablo 134 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları	151
Tablo 135 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi	151
Tablo 136 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları	152
Tablo 137 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları	153
Tablo 138 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi	153
Tablo 139 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	154
Tablo 140 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi ..	154
Tablo 141 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları	155
Tablo 142 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi	155
Tablo 143 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları	156
Tablo 144 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	156
Tablo 145 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları	157
Tablo 146 - Çocuk merkezli yaklaşım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri	157
Tablo 147 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	158
Tablo 148 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları	159
Tablo 149 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi	159
Tablo 150 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları	160
Tablo 151 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları	160

Tablo 152 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi	161
Tablo 153 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları.....	161
Tablo 154 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları	162
Tablo 155 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi.....	163
Tablo 156 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları.....	163
Tablo 156 - Çocuk merkezli yaklaşım ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları	164
Tablo 157 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi.....	165
Tablo 158 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları	165
Tablo 159 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi	166
Tablo 160 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları	166
Tablo 161 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi	167
Tablo 162 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları.....	167
Tablo 163 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi	168
Tablo 164 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları.....	168

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimleri de beraberinde getirmekte ve toplumların yapısını ve hedeflerini etkilemektedir. Toplumlar bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek için her yönüyle nitelikli olarak yetişmiş bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Zira toplumsal kalkınma için öncelikle her alanda iyi yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Yetişmiş insan gücünü sağlamanın yolu ise eğitimden ve eğitim kurumlarından geçmektedir¹. Her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır ve toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde, o toplumun eğitim sistemi çok önemli görevler üstlenmektedir. Bir toplumun kalkınması ile O toplumun eğitim sistemi arasında, doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir². Toplumların ilerleyebilmesi ve gelişebilmesi için o toplumun eğitim kurumlarında iyi bir eğitimin verilmesi gereklidir. Eğitim kurumlarındaki eğitimin verimliliği de öğretmenlerin yetiştirilme seviyesine ve onlar tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır³. Zira eğitim sisteminin başarısı onu yürütecek olan öğretmenlerin nitelikli olmasıyla ilişkilidir⁴. Öğrencilerin nitelikli olarak yetiştirilmesi de büyük oranda onları yetiştiren öğretmenlerin yeterliğine bağlıdır⁵.

Öğretmenin meslekî açıdan yetişmişlik düzeyi, sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebilir⁶. Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasıyla ilişkilidir⁷. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri de birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan biri öğretmen yeterlikleridir.

¹ Ahmet Üstün, “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, *Eğitim Üzerine*, editör: Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, (ss. 241–264), s. 246.

² Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 1984, s. 95; Emin Karip, “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, editör: Yüksel Özden, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 2002, (ss. 213–235), s. 214.

³ Hıfzı Doğan, *Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972, s. 57.

⁴ Leyla Küçükahmet, “Lisans Düzeyinde Eğitim Elemanı Yetiştirmede Uygulanan Modeller ve Sorunlar”, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Ankara 5–6 Nisan 1984)*, yayına haz. Cahit Kavcar, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1984, (ss. 39–48), s. 39; Salih Zeki Genç, “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi”, *Eğitim Yönetimi*, yıl: 6, sayı: 23, Yaz 2000, (ss.375–386), s. 80.

⁵ Abidin Dağlı, “İlköğretim Okul Müdürlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim*, c. 23, sayı: 113, Temmuz 1999, (ss.35–43), s. 36.

⁶ Asuman Seda Saracaloğlu, “Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi”, *Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (İstanbul 13–14 Nisan 1991) Bildiri Metinleri*, yayına haz. İlhami Fındıkcı, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, (ss. 81–86), s. 81.

⁷ Cavit Binbaşıoğlu, *Genel Öğretim Bilgisi*, Kadioğlu Matbaası, 6. Basım, Ankara, 1991, s. 280–283; Haydar Taymaz, “Hizmet içi Elemanı Yetiştirme”, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Ankara 5–6 Nisan 1984)*, yayına haz. Cahit Kavcar, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1984, (ss. 65–70), s. 65–66.

Millî Eğitim Bakanlığı, Mart 1999’da MEB. ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na, “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve beceri yeterlikleri” ve “özel alan bilgi ve beceri yeterlikleri” ana başlıklarından oluşan yeterlikleri belirlemiştir.

Biz de bu çalışmadan yola çıkarak, AÜİF. Öğretim Üyeleri Prof. Dr. Recai Doğan ve Doç. Dr. Nurullah Atlas tarafından belirlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklerini, Erzurum ili örneğinde araştırdık.

Araştırmamızın Giriş bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

En geniş anlamıyla “insan yetiştirme süreci” olarak nitelendirilen⁸ eğitim, bireyin yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlamasına, yaşamını dengeli ve verimli bir şekilde sürdürmesine, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini, böylece bireyde var olan istidat ve yeteneklerin son sınıra kadar gelişmesine yardım etmeyi ve olumlu yönde davranış oluşturmaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır⁹. Kısaca eğitim sosyalizasyon sürecidir.

Eğitim sisteminin verimli ve etkili çalışması sonucu ülkeler; ekonomik, kültürel, sosyal, siyasal ve bilimsel alanlarda hızlı değişim ve gelişim gösteririler¹⁰. Kalkınma ve gelişmenin ancak eğitimle sağlanabileceği herkes tarafından kabul edilen bir olgu haline gelmiştir. Zira eğitim ile ekonomi arasında yakın bir ilişki vardır¹¹. Yine eğitim sistemleriyle, ülkelerin ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi arasında da yakın bir ilişki vardır¹². Ülkelerin ihtiyaçlarına göre, eğitim sistemlerinin de kendilerini sistemli olarak geliştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir. Hatta eğitim sistemleri, sadece ülkelerin bugün ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücünü yetiştirmekle kalmamalı, gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde de planlanmalıdır. Eğitim sistemleri dün, bugün ve yarını yani üç zaman boyutunu bağdaştıracak ve analiz edecek objektif çalışmalarla desteklenmelidir.

⁸ Cemal Tosun, “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir 4-6 Aralık 1998) Tebliğler*, yayına haz. Fahri Unan-Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss. 517-525), s. 517.

⁹ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, Oxford University Press, Oxford, 1989, s. 18; Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, II. Baskı, TDK. Yayınları, Ankara, 1974, s. 61; Halis Ayhan, *Eğitim Bilimine Giriş*, Şule Yayınları, İstanbul, 1995, s. 17; Remzi Y. Kınca, *Eğitim Bilimine Giriş*, Eser Ofset, II. Baskı, Erzurum, 1997, s. 2.

¹⁰ Fatma Varış, *Eğitim Bilimine Giriş*, Alkım Yayınları, Ankara, 1995, s. 9; Üstün, a.g.m., s. 243-244.

¹¹ James V. Cornehl, *Economic Development and Economic Growth*, Quadrangle Books, Chicago, 1972, s. 18.

¹² Amiran Kurktan Bilgiseven, *İktisat Sosyolojisi Açısından Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları*, Divan Yayınları, III. Baskı, İstanbul, 1982, s. 67; Üstün, a.g.m., s. 246-247.

Eğitim sürecinin temeli öğrenmeye dayanır. Bireyin doğumuyla birlikte ailede başlayan öğrenim süreci, planlı ve programlı bir kurum olan okul ile devam eder. Okul bireye olumlu yönde davranış kazandırmakla, onun öğretimine ve gelişimine doğrudan, katkıda bulunur. Okul, gerçekleştirdiği öğretim etkinlikleri yoluyla, yetiştirilen bireylerin niteliğiyle toplumun geleceğini doğrudan etkileme gücüne sahiptir¹³.

Türk Eğitim Sistemi içerisinde hiyerarşik olarak sıralanan örgün eğitim kademelerinin başlangıcında yer alan ve öğretim etkinliklerini gerçekleştiren ilköğretim, 7–14 yaş çocuklarının devam ettiği zorunlu bir öğretim kademesidir. İlköğretim çağına gelen birey ilk defa planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmektedir. İlköğretim süreci bireye, sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak suretiyle, bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli bir dönemi oluşturmaktadır.

Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasından ve uygulanmasından, öğrenci ile sürekli etkileşim halinde bulunan, öğretmen sorumludur. Öğretmen, eğitim mekanizmasının en önemli parçasıdır. Zira öğretmen, öğretme işini meslek edinmiş ve bunu planlı, programlı ve hepsinden önemlisi bunu bilimsel bir biçimde gerçekleştirerek¹⁴ öğretim programına uygulayan, amaçlar ve hedef davranışlar doğrultusunda gerekli etkinlikleri gerçekleştiren kişidir¹⁵. Bu kadar önemli olan bu görev 1789 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 43'üncü maddesinde, "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler"¹⁶. Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslek¹⁷ olduğu için öğretmenlerin bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin nitelikli olması, öğrencinin de nitelikli davranışlar kazanması ve daha etkin yetiştirilmesine katkı sağlar. Çünkü öğreten konumundaki öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler, öğrenen

¹³ Kaya, a.g.e., s. 95.

¹⁴ Leyla Küçükahmet, *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*, AÜEF. Yayınları, Ankara, 1975, s. 3.

¹⁵ Halit Ev, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri", *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I*, yayına haz. Z. Şeyma Arslan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 1994, (ss. 95–118), s. 96.

¹⁶ 12 Mart 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

¹⁷ Ahmet Eskicumalı, "Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, editör: Yüksel Özden, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, 2002, Ankara, (ss. 1–31), s. 8–9.

konumundaki öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir¹⁸. Öğretmenlerinin bunu gerçekleştirmesinin yolu da, öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, öğretme-öğrenme süreçleri, öğretim ilke ve kuramları konusunda yeterli bilgiye sahip olmasında yatmaktadır¹⁹. Yine öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceri birikimi ve mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmasıyla da ilişkilidir. Bu noktadan hareketle, Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin hangi yeterliklere ne düzeyde sahip olmaları gerektiğinin araştırılması önem kazanmaktadır. Bu yeterlikler toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişmekle²⁰ beraber, öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik ve yetersizlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır²¹.

Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin hangi yeterliklere, ne düzeyde sahip olmaları gerektiğinin araştırılması önem kazanmaktadır. Özellikle ilköğretime öğretmen yetiştirme sisteminin ve ilköğretim okullarının yapısının ve işleyişinin yeniden düzenlenmesinden sonra konunun irdelenmesi daha da önemli hale gelmektedir. İlköğretimde birçok branşta öğretmen görev yapmaktadır. Bu branşlardan biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleridir. Biz de İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri konusunun araştırılmasının gereğine inanarak konuyu ele aldık.

Tanımı en güç kavramlardan biri olan Din, kısaca “İnsan-Allah” ilişkisi olarak tanımlanabilir²². İnsan için vazgeçilmez bir olgu olan din duygusu, yüce ve aşkın duygular arasında yer almaktadır²³. Yani bütün insanlarda ortak ve genel olarak, yaratılıştan vardır²⁴. İnsan, doğuştan Allah’a inanmaya yetenekli ve dini inancı kabullenmeye elverişli

¹⁸ Michael Fullan-Andy Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change*, Routledge Falmer, Philadelphia, 1992, s. 1; Ian Abbott-Prue Huddleston, “Standarts, Competence and Knowledge: Initial Teacher Training and Business”, *International Journal of Value-Based Management*, 2000, Volume 13, Issue: 3, (ss. 215–227), s. 224; Kamile Ün Açıkgöz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996, s. 11.

¹⁹ Servet Özdemir-M. Çağatay Özdemir, “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Geleceği”, *5. Milli Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler*, yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 158–166), s. 164–165.

²⁰ Sevim Öztürk, “Öğretmenliğin Mesleki Temelleri”, *Eğitim Üzerine*, edtr. Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, (ss.13–44), s. 22.

²¹ Sandy Forrest, “Learning and Teaching: The Reciprocal Link”, *The Journal of Continuing Education in Nursing*, March-April 2004, Volume 35, Issue 2, (ss. 74–79), s. 76; Yin Cheong Cheng, “Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective”, *International Journal of Educational Management*, 1994, Volume 8, No: 3, (ss. 26–34), s. 27; James Calderhead, “Öğretmenin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21inci Yüzyılı Bekleyen Sorunlar”, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı–1995, MEB. Yayınları, Ankara, 1997*, (ss. 15–25), s. 16.

²² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni Çizgi Yayınları, Ankara, 1995, s. 15; Rik Achten, *First Principles and Our Way to Faith: A Fundamental-Theological Study of John H. Newman's Notion of First Principles*, Peter Lang, Frankfurt, 1995, s. 191vd.

²³ Nurettin Topçu, *Değerler Psikolojisi*, Kurtuluş Matbaası, İstanbul, 1959, s. 52, 81.

²⁴ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi*, TDV. Yayınları, Ankara, 1993, s. 124–125; Muhammed Kutup, *İnsan Psikolojisi Üzerine Etütler*, çev. Bekir Karlığa, İşaret Yayınları, İstanbul, 1987, s. 289, 290.

yaratılıştadır²⁵. Psikolojik ve pedagojik araştırmaların verilerinden de bu sonuca ulaşılmıştır²⁶. Yine dinin insanlık kadar eski olduğu, insanlığın bütün üstün değer, kavram ve duygularının; insan hakları, demokrasi, eşitlik, kardeşlik, feragat, diğerkâmlık ve insana saygının hep dini kaynaklardan beslendiği sosyolojik gerçekliktir²⁷. Ve bu dini duygunun eğitim ve öğretiminin insani, toplumsal, kültürel, evrensel, felsefi ve hukuki temelleri vardır²⁸.

Böylesine önemli bir alanda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi veren öğretmenlerin de öncelikle din hakkında doğru bilgiye, daha sonra bu bilginin öğretilmesine yönelik bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Yine ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin, bu dersi öğretebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları da gerekmektedir. Bizde Erzurum örneğinde ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren Sınıf öğretmenlerinin ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin belirlemeye ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri tespit etmeye çalıştık. Bu araştırmamızda, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin tespiti için Recai Doğan ve Nurullah Altaş tarafından geliştirilen "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği"²⁹ ni kullandık. Bu ölçekte İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleri 6 boyutta ele alınmıştır. Bunlar;

1. Öğretmen rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu,
2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanma boyutu,
3. Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu,
4. Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu,
5. Öğretim teknolojileri boyutu,
6. Çocuk merkezli yaklaşım boyutudur.

İDKAB. dersi öğretmenlerinin, bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin;

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin mezun olukları lise türüne farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,

²⁵ *Rum Suresi*, Ayet 30.

²⁶ Antoine Vergote, "Çocuklukta Din", çev. Erdoğan Fırat, *AÜİF. Dergisi*, c. XXII, yıl:1978, (ss. 315–329), s. 315.

²⁷ Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980, s. 18.

²⁸ Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001, s. 97, 112; Recai Doğan-Cemal Tosun, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002, s. 6, 9.

²⁹ Recai Doğan-Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma", *AÜİF. Dergisi*, c. XLIII, yıl: 2002, (ss. 109–122.).

- Öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin görev sürelerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim merkezlerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığı,
- Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayılarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığı araştırmada problem olarak ele alınmıştır.

Araştırmamızın problem cümlesi, Erzurum örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri nedir ve bu düzeyleri etkileyen faktörler nelerdir?

Amaç

Araştırmanın amacı, Erzurum örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin, bu yeterlik düzeylerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun ve bu faktörlerin ne derece etkili olduğunun belirlenmesidir.

Ayrıca, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine kendilerini değerlendirme fırsatı tanımak, elde edilen verilerle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlamak, alanla ilgili çalışma yapacaklara kaynak ve veri desteği sağlamak amaçlanmıştır. Yine öğretmen yeterlik düzeyleri ile ilgili bilimsel bir veri taban oluşturulması ve hizmet içi eğitim kurslarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin geliştirilmesine katkı sağlanması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde;

1. Öğretmenlerin, öğretmen rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanma alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri nedir?
- 3-Öğretmenlerin, etkili iletişim bilgi ve teknikleri alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerini nedir?
- 4-Öğretmenlerin, amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerini nedir?
- 5-Öğretmenlerin, öğretim teknolojileri kullanma alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerini nedir?

6-Öğretmenlerin, çocuk merkezli yaklaşım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerini nedir? Sorularına yanıt bulmakta araştırmanın amaçları arasındadır.

Ayrıca yukarıda belirtilen yeterliklerin; cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumuna, mezun olunan fakülteye, branşa, görev süresine, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezine, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin üzerinde çalıştığı malzemenin insan ve ürünün de davranış olduğu gerçeği, bu mesleğin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle araştırma yaptığımız İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin taşıdığı sorumluluk oldukça fazladır. Zira Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin, öğrencilere ve derse karşı tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde etkili olmakta hatta yaşam boyu izlerini sürdürmektedir. Çünkü birey ilk kez bu dönemde, okulda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle karşılaşmaktadır. Öğrencilerin dini kültüre karşı nitelikli davranışlar göstermesi, doğrudan doğruya öğretmenin göstereceği nitelikli davranışlarla ilişkili olabilmektedir. Bu da büyük ölçüde öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde nitelikli bir eğitim programından geçmesiyle ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmasıyla ilişkilidir. Çünkü öğretmen yeterlik alanları olarak ifade edilen geniş bir genel kültür, sağlam bir alan bilgisi ile eğitime öğretme yeterlikleri olarak da ifade edilen iyi bir pedagojik formasyona sahip olması ve kendini daima geliştirmeye çalışması gerekmektedir³⁰.

İlköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, bu kademeye öğretmen yetiştirme sorununun çözümüne ilişkin çalışmalar da hız kazanmaya başladı. Bunun neticesinde, öğretmen yetiştiren fakültelerin Yükseköğretim kurumlarında yeniden yapılanma yoluna gidildi ve öğretmen yetiştiren fakülteler bünyesinde, İlköğretim Öğretmenliği bölümleri açıldı. Öğretmen yetiştiren kurumlardan olan İlahiyat Fakültelerinde de yeniden yapılanma süreci başlatıldı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile İlahiyat Fakülteleri de iki programlı bir yapıya kavuşturulmuş oldu. Yükseköğretim Kurulunun yukarıdaki kararı ve aynı kurulun Yürütme Kurulunun 29.12.1997 tarih ve 97.47.3271 sayılı kararı gereği 1998–1999 öğretim yılından itibaren, bazı İlahiyat fakültelerinde ilköğretim okullarının yıllardır ihtiyaç duyduğu İlköğretim Din Kültürü

³⁰ Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1996, s. 112; Ferhan Oğuzkan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1971, s. 3; EskiCumalı, a.g.m., s. 9.

ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği bölümü³¹ açıldı.

İlköğretim programının yeniden yapılandırılmasıyla, bu kurumlarda öğretim sürecini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve yeterlikler sorununu gündeme gelmeye başladı. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmesinde üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, ilköğretim öğretmenlerinin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğidir. Bu gereklilikten yola çıkan Recai Doğan ve Nurullah Altaş bu konuda araştırmalar yaparak "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği" geliştirdi. Ve böylece bu ölçekle belirlenen yeterliklere, öğretmenlerin ne derece sahip olduklarının da tespit edilmesine sıra geldi. Bu bağlamda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin hangi yeterlik alanlarında ne kadar yeterli oldukları ve her bir yeterlik alanı için öngörülen alt yeterliklere yeterince sahip olup olmadıklarının belirlenmesine ihtiyaç duyuldu. Biz de bu noktadan hareketle, Erzurum örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklerini ve bu yeterlikleri etkileyen faktörler hakkında mevcut durumun ortaya konulmasının önemli olduğuna inanarak konuyu araştırdık. Yapmış olduğumuz araştırma;

- Halen İDKAB dersi öğretmenliği yapanlara, durumlarını görme ve değerlendirme imkânı sağlaması,
- İDKAB dersi öğretmeni yetiştiren fakültelere ve bu fakültelerde ki program geliştirme çalışmalarına katkı da bulunabilecek olması,
- İDKAB dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerdeki öğretim üyelerine ve araştırmacılara, öğretmenlerin yeterliğiyle ilgili bilimsel bir veri tabanı oluşturması açısından önemlidir.

Ayrıca, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine daha etkili hizmet götürmeyi hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi yetkililerine, yine MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yetkililerine ve bu konuda çalışma yapan diğer kurum ve kuruluşlara, araştırmacılara, bilimsel bir kaynak sağlaması ve ortaya çıkan sonuçların ilmi bir dayanak oluşturması açısından da önemlidir.

Sayıltı ve Hipotezler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Ölçme aracında yer alan yeterlik ifadelerine,

³¹ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

objektif ve doğru bir şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.

Ayrıca, araştırmamızda kullandığımız ölçeğe yer alan yeterlik düzeyleri, 6 boyutta ele alınarak şu hipotezler ortaya konulmuştur. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin;

1. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,
 - i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.
2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutundaki yeterlilik düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,
 - i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.
3. Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutundaki yeterlilik düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,

- i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.
4. Amaca ulaştırarak bilgi ve beceriler boyutundaki yeterlilik düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,
 - i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.
5. Öğretim teknolojileri boyutundaki yeterlilik düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,
 - i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.
6. Çocuk merkezli eğitim boyutundaki yeterlilik düzeyleri;
- a) Cinsiyet,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) Öğrenim durumu,
 - d) Mezun olunan fakülte,
 - e) Branş,
 - f) Görev süresi,
 - g) Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi,
 - h) Hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve sayısı,
 - i) Katıldığı hizmet içi kursuna göre farklılaşmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmamız;

- 1- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili hazırlanan ölçekteki sorularla,
- 2- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin sahip oldukları yeterliklerin, öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalı olarak verdikleri cevaplarla,
- 3- Erzurum il sınırları içerisindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 400 Sınıf Öğretmeni ve 130 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, toplam 530 öğretmenle sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim; 6–14 yaş grubundaki kız ve erkek bütün çocukların devam ettiği 8 yıllık zorunlu öğretim kademesini oluşturur ve devlet okullarında parasızdır³². 18 Ağustos 1997 tarihinde çıkarılan 4306 sayılı yasa ile tüm yurttaki sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Böylece hem daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi yönünde önemli adımlar atılmış hem de programlarda bütünlük sağlama yoluna gidilmiştir. İlköğretim süresinin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tek tip program uygulamasına geçilmiş ve ilköğretim ile ortaokul programlarının bütünleştirilmesi sağlanmıştır. İlköğretim okullarında, bireylerin öğrenmesi gereken ortak kültür derslerine yer verilmektedir. İlköğretimin amacı; “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır³³”. Kısaca İlköğretim, bireyin örgün eğitiminin ilk ve en önemli evresini oluşturmaktadır. Çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici bir rol oynayan ilköğretim, hem daha üst öğretim kademelerinin temelini oluşturmakta³⁴, hem de bireye yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktadır.

Öğretmen; Resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimselere öğretmen denir³⁵. 12 Mart 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmenlik: Devletin eğitim- öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan

³² MEB. Tebliğler Dergisi, c. 60, sayı: 2481, Ekim 1997.

³³ Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu, MEB. Basımevi, Ankara, 1990, s. 13.

³⁴ Kaya, a.g.e., s. 95.

³⁵ Tayip Duman, *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB. Basımevi, İstanbul, 1991, s. 6.

özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, bu görevlerini yerine getirtmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır³⁶.

Sınıf Öğretmeni; İlköğretim kurumlarının ilk beş yılında yer alan hemen hemen tüm derslerin eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirmekle yükümlü olan ve sınıf öğretmenliği kadrosunda görev yapan kişidir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni; İlköğretim kademesindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getiren kişidir.

Öğretmen Yeterliği; Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak, öğretmenlik rolünü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak tanımlanabilir³⁷.

³⁶ Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43.

³⁷ Mark Brundrett, "The Question of Competence: The Origins, Strengths and Inadequacies of A Leadership Training Paradigm", *School Leadership and Management*, August 2000, Volume 20, Issue 3, (ss. 353-369), s. 355 vd.; Ziya Bursalıoğlu, *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, AÜEBF. Yayınları, II. Baskı, Sevinç Matbaası, Ankara, 1981, s. 5.

BİRİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

İlköğretim okullarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin başarılı bir şekilde işlenmesi ile dersi veren İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri arasında ilişki olduğu aşikârdır. Şüphesiz bu dersten verimlik elde etmek ve başarı sağlamak, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin temel yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu noktada ders okutan öğretmenlerin yeterlikleri ve buna etki eden faktörlerin araştırılması ve bir durum değerlendirmesi yapılması açısından gereklidir. Biz de bu durumdan yola çıkarak Erzurum örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alanında görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin ne olduğunu ve hangi değişkenlere göre farklılaştığını tespit etmeye çalıştık.

Araştırmamızda öncelikle araştırma konumuzla ilgili literatür taranmış, bundan sonra çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemek üzere ilişkisel tarama modeli³⁸ kullanılmıştır. Yapacağımız çalışmayla ilgili olarak Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne yasal izin başvurusu yapılmış, ilgili birimlerin inceleme süresi sonunda gerekli izin alındıktan sonra, Ölçme aracının formu çoğaltılarak Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulaması bizzat okulların bulunduğu yerleşim merkezlerine gidilerek ve öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Araştırmamız sırasında Ölçme aracınlarımıza cevap veren öğretmenlerle Ölçme aracının soruları doğrultusunda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, böylece konunun ve öğretmenlerin konuya bakış açılarının daha iyi anlaşılması mümkün olmuştur.

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracıyla ilgili yapılan çalışmalar, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesi çalışmalarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma modeli ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlerin, bu alanda ki yeterliklere ne derece sahip oldukları ve bu yeterlikler düzeylerinin bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

³⁸ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998, s. 79–81.

Bu araştırma, karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli³⁹ ile yapılmış, araştırma konusunu teşkil eden mevcut durum var olduğu şekliyle, herhangi bir müdahale olmaksızın belirlenmeye çalışılmış ve ihtiyaç duyulan veriler araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden anket formu⁴⁰ kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili 9 adet soru, ikinci bölümde ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili 122 soru bulunmaktadır. Ölçme aracı ile Erzurum ilinde, İlköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar, üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen alınmıştır.

Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlerin alan yeterlikleri bağımlı değişken olarak alınmış, sözü edilen öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeylerini etkileyen faktörler olarak belirlenen; cinsiyetleri, mezun olunan lise türleri, öğrenim durumları, mezun olunan fakülteleri, branşları, görev süreleri, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezleri, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumları ve katıldıkları hizmet içi eğitim kursu sayıları ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Bu doğrultuda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin mesleki yeterliklere sahip olma düzeyleri, daha önce sözü edilen bağımsız değişkenlere göre oluşturulan yeterlik düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapmak suretiyle saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada, bağımsız değişkenler incelenip, bağımlı değişkenin ortaya çıkmasında etkili olup olmadıklarına, ya da ne derece etkili olduklarına bakılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ve elde edilen bulgulara dayanılarak yorum ve öneriler yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmamızın evrenini, Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini okutan öğretmenlerdir. Erzurum'da 147 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve 2854 Sınıf Öğretmeni* görev yapmaktadır. Araştırma evrenine giren öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 1200 Ölçme aracının formu dağıtılmış, 585 adet Ölçme aracının formu geri dönmüş, çeşitli

³⁹ Karasar, a.g.e., s. 79-81.

⁴⁰ Zeki Aslantürk, *Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri*, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 1995, s. 94-99.

* Erzurum'da görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin toplam sayısı 2854'tür. Çalışma evrenine giren ise sadece 4-5. sınıf öğretmenleridir.

sebeplerden bazılarını kullanılamamış, 530 adet ölçme aracının formu ise işlenebilir şekilde elimize ulaşmış ve tarafımızdan kullanılarak, analiz edilmiştir.

Katılımcılardan bir kısmının, Ölçme aracının formunun bazı maddelerini cevapsız bırakması nedeniyle analizlerde toplam sayı değişmektedir. Değerlendirmeye alınan 530 adet Ölçme aracının formuyla İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri, bunlara etki eden faktörler ve etki dereceleri Erzurum ili örnek alınarak araştırılmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse araştırma evreni Erzurum ili, araştırma örneklemi ise Erzurum'da görev yapan 530 İDKAB. dersi öğretmenidir.

1.3. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin alan yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracının değerlendirilmesine kadar geçen sürede şu aşamalar izlenmiştir.

Sayıtlarımız veri toplama aracımızda bulunmaktadır. Veri toplama aracımızda, kişisel özellikleri belirlemeye yönelik 9 adet soru ile İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik 122 adet soru bulunmaktadır.

Ölçme aracının uygulaması yapılmadan önce ilgili makamlarla yazışmalar yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle okul idarecileriyle görüşüldükten ve araştırma hakkında hem öğretmenlere hem de öğretmenlere bilgi verildikten sonra Ölçme aracının formu ve araştırmanın yapılabilmesi için ilgili makamlardan alınan izin onayı ilgililere verilmiştir. Veri toplama aracı, bizzat araştırmacı tarafından, araştırmaya dâhil olan öğretmenlere, görev yaptıkları okullara gidilerek uygulanmıştır.

Sözü edilen veri toplama ölçeğindeki faktör ile bu faktörlerin öz değerleri, varyans oranları ve kümülâtifleri aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 – İDKAB. Öğretmen yeterlik ölçeği faktör özdeğerleri

Faktörler	Faktör Öz Değerleri	Varyans Oranı (%)	Kümülatif%
Faktör-1	46.068	35.712	35.712
Faktör-2	5.866	4.547	40.259
Faktör-3	4.790	3.713	43.973
Faktör-4	3.358	2.603	46.576
Faktör-5	2.977	2.307	48.884
Faktör-6	2.385	1.849	50.733

Bu faktörlerin isimleri sırasıyla şöyledir:

1- Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu,

- 2- Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanma Boyutu,
- 3- Etkili İletişim ve Teknikleri Kullanma Boyutu,
- 4- Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Teknikleri Kullanma Boyutu,
- 5- Öğretim Teknolojileri Boyutu.
- 6- Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu.

Bu altı yeterlik boyutunun oluşturan yeterlikler ise şöyledir:

1-Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutunu oluşturan yeterlikler:

- Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma,
- Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum,
- Mesleğini benimseme,
- Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma,
- Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik,
- Önerilere ve eleştirilere açık olma,
- Çocuk Sevgisi,
- Türkçeyi düzgün konuşma ve yazma,
- Öğrencilerin dinle ilgili yaşadıkları çatışmalarda destek olma,
- Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma,
- Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma,
- Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma,
- Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma,
- Toplum içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme,
- Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme,
- Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma,
- Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme,
- Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma,
- Sınıf yönetiminde “bireysel farklılıklar” ilkesini göz önünde bulundurma,
- Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama,
- Öğrencilere rol modelliği yapma,
- Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme,
- Mesleği ile ilgili yayınları izleme,

- Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma,
- Başarının değerlendirilmesinden sonra sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme,
- Sosyal yaşama uyumda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden yararlanma gibi 26 yeterli maddesinden oluşmaktadır.

2- Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutunu oluşturan yeterlikler:

- Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma,
- Velilerle toplantılar düzenleyerek işbirliği yapmak,
- Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme,
- Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme,
- Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama,
- Velileri, rehberlik hizmetleri ve servisleri konusunda bilgilendirme,
- Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama,
- Öğrencinin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme,
- Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme,
- Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma,
- Uyum sorunu olan öğrencilere yardımcı olma,
- Rehberlik uzmanı ve servisleriyle işbirliği yapma,
- Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma,
- Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi,
- Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi,
- Disiplin sorunlarıyla mücadele etmede okul yönetimine destek sağlama,
- Okul içi etkinlikleri ve kendisini geliştirme,
- Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme,
- Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma,
- Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama,
- Sınıf içi etkinliklerde konuya uygun olarak işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verme,
- Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma,
- Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma,

- Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma,
- Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama,
- Amaç-içerik-yöntem-değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma,
- Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç, gereç ve materyallerini kullanarak destekleme,
- Çocuklarla ilgili öğrenci dosyalarını tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme,
- Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlarından kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma,
- Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma,
- Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma,
- Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezleri tarafından düzenlenen toplantı, seminer v.b. etkinlikleri yakından izleme gibi 32 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

3- Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutunu oluşturan yeterlikler:

- Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma,
- Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme,
- Öğretim yöntemleri bilgisi,
- Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma,
- Kavramları öğrencilerin uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma,
- Öğrencilere karşı davranışlarda doğal, samimi ve hoşgörülü olma,
- Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorularına uygun yanıtlar verme,
- Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma,
- Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama,
- Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme,
- Öğrencilerle göz iletişimi kurma,
- Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma,
- Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma,

- Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksikliklere karşı hoşgörülü olma,
- Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip uygulama,
- Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma,
- Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma v.b.) yer verme,
- Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma,
- Hoşgörü kültürü kazandırabilme,
- Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme,
- Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme,
- Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme,
- Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma,
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanma,
- Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma,
- Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma,
- Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme,
- Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma gibi 28 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

4- Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutunu oluşturan yeterlikler:

- İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünden kullanılması,
- Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığı kazandırma,
- İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma,
- Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Dini hükümlerin evrenselliğini fark ettirme,
- Allah-İnsan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi,
- Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma,
- Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarını takip ederek muhtemel yanlış anlamaları düzeltme,
- Kur'an mealini yeterince kullanabilme,

- Dersleri duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme,
- Öğrencinin, değerlendirme sürecine katılımını sağlama,
- Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi,
- Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme,
- Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma,
- Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma,
- Sınıf içinde demokratik bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturma,
- Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme,
- Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı oluşturma,
- Çocukların dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma,
- Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderecek oyun etkinliklerine yer verme,
- Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerini tekrar gözden geçirme,
- Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşatarak öğrenmelerini ve katılımlarını sağlayıcı yöntemler kullanma,
- Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma gibi 23 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

5- Öğretim teknolojileri boyutunu oluşturan yeterlikler:

- Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme,
- Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi,
- Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi,
- İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi,
- Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi,
- Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi,
- Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme,
- Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme,
- Eğitimde bilgisayardan etkin bir şekilde yararlanma gibi 9 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

6- Çocuk merkezli yaklaşım boyutu yeterlikleri:

- Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi,
- Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme,
- Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma,
- Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma gibi 4 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak, belirlenen yeterliklere ne derece sahip olduklarını belirlemek amacıyla likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır⁴¹. Bu ölçekte, seçenekler arasındaki uzaklığın eşit ve elde edilen verilerin sürekli olduğu kabul edilmektedir. Ölçek “hiç”, “az”, “orta”, “oldukça” ve “tam” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar “hiç”ten “tam”a, 1’den başlayarak 5’e doğru puanlar verilerek kodlanmıştır. Bu değerlendirme tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 - İDKAB. Öğretmen yeterlik ölçeği puan sınırları

Derece/ Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Hiç	1	1.00–1.79
Az	2	1.80–2.59
Orta	3	2.60–3.39
Oldukça	4	3.40–4.19
Tam	5	4.20–5.00

1.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının geçerliliği, hazırlanan Ölçme aracının neyi ölçtüğü ve hazırlanış amacını ne kadar iyi gerçekleştirdiği ifade eder⁴². Ölçme aracının güvenirliliği ise ölçme aracındaki bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını ifade eder⁴³. Araştırmamızın güvenirlilik katsayılarının hesaplanmasında, Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Zira Cronbach Alfa, istatistik temelleri tutarlı ve genel güvenirlilik yapısı en iyi olan bir katsayıdır⁴⁴. Ölçeğimizde 6 temel yeterlik boyutu ele alınmış ve bu boyutların altında yer alan ölçeklerin tek bir yapıyı

⁴¹ Ali Balcı, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri*, Pegem A Yayınları, III. Baskı, Ankara, 2001, s. 136–143.

⁴² Aslantürk, a.g.e., s. 99.

⁴³ Kazım Özdamar, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I*, Kaan Kitabevi, 4. Baskı, Eskişehir, 2002, s. 662.

⁴⁴ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2005, s. 152; Özdamar, a.g.e., s. 662.

ölçüp ölçmediğinin test etmek için faktör analizi⁴⁵ uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin her bir faktörünün geçerlik, güvenirlik çalışması ve elde edilen verilerdeki yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini belirtmek için Bartlett testi uygulanmıştır⁴⁶. Ölçeğimizdeki 6 temel yeterlik boyutuyla ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlik testleri aşağıda verilmiştir.

1.4.1. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça elde edilen verilerin mükemmel olduğunu belirtmektedir⁴⁷.

Tablo 3 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu KMO ve bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.927
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5916.293
	sd	325
	Sig.	.0001

“Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre yeterlik puanı: .927'dir. Bu puan elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁴⁸. Bu boyutta elde edilen verilerin yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. ($p<.0001$). Ölçekteki, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 35.318'dir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 4'de verilmiştir.

⁴⁵ Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 2002, s. 117–119; Tavşancıl, a.g.e., s. 46-48.

⁴⁶ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

⁴⁷ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

⁴⁸ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Tablo 4 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme	faktör yük değeri	madde toplam korelasyonu
Öğr.Rol. 1-Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma	.49	.62
Öğr.Rol. 2-Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	.44	.59
Öğr.Rol. 3-Mesleğini benimseme	.36	.54
Öğr.Rol. 4-Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	.43	.59
Öğr.Rol. 5-Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik	9.585E-02	.33
Öğr.Rol. 6-Öneri ve eleştirilere açık olma	.35	.54
Öğr.Rol. 7-Çocuk sevgisi	5.806E-02	.21
Öğr.Rol. 8-Türkçe'yi düzgün konuşma	.33	.50
Öğr.Rol. 9-Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	.34	.52
Öğr.Rol. 10-Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma	.44	.61
Öğr.Rol. 11-Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	.11	.29
Öğr.Rol. 12-Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma	.12	.30
Öğr.Rol.13.Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	.38	.54
Öğr.Rol. 14-İnsan içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	.43	.58
Öğr.Rol. 15-Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	.55	.66
Öğr.Rol. 16-Öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	.16	.45
Öğr.Rol. 17-Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme	.46	.60
Öğr.Rol. 18-Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	.45	.60
Öğr.Rol. 19-Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma	.46	.60
Öğr.Rol. 20-Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü	.40	.55

sağlama		
Öğr.Rol. 21-Öğrencilere rol modelliği yapma	.37	.53
Öğr.Rol. 22-Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	.40	.53
Öğr.Rol. 23-Mesleği ile ilgili yayınları izleme	.34	.51
Öğr.Rol. 24-Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma	.41	.57
Öğr.Rol. 25-Başarının değerlendirilmesinden sonra sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme	.44	.59
Öğr.Rol. 26-Sosyal yaşama uyumda DKAB derslerinden yararlanma	.29	.47

Açıkladığı Varyans: % 35,318

Cronbach Alpha : .88

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda, 26 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .11 ile 9.585E-02 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .21 ile .66 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 26 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁴⁹. Bu bulgulara göre “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.4.2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça elde edilen verilen mükemmel olduğunu belirtmektedir⁵⁰.

⁴⁹ Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

⁵⁰ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Tablo 5 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.952
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8099.220
	sd	496
	Sig.	.0001

“Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı: .952’dir. Bu puan elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁵¹. Bu boyutta elde edilen yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. ($p < .0001$). Ölçekteki, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 37.161’dir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım	faktör yük değeri	madde toplam korelasyonu
Eğt.Akt. 1-Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	7.909E-02	.26
Eğt.Akt. 2-Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	.10	.29
Eğt.Akt. 3-Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	.46	.65
Eğt.Akt. 4-Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	.48	.65
Eğt.Akt. 5-Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	.34	.55
Eğt.Akt. 6-Velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda bilgilendirme	.46	.64

⁵¹ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Eğt.Akt. 7-Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	.52	.68
Eğt.Akt. 8-Öğrencilerin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme	.53	.69
Eğt.Akt. 9-Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	.36	.56
Eğt.Akt. 10-Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma	.37	.57
Eğt.Akt. 11-Uyum sorunu olan öğrenciler destek sağlama	.45	.62
Eğt.Akt. 12-Rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma	.35	.55
Eğt.Akt. 13-Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma	.14	.34
Eğt.Akt. 14-Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi	.47	.64
Eğt.Akt. 15-Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	.49	.65
Eğt.Akt. 16-Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama	.14	.35
Eğt.Akt. 17-Okul içi etkinlikleri ve kendini geliştirme	.46	.63
Eğt.Akt. 18-Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	.28	.50
Eğt.Akt. 19-Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma	.26	.46
Eğt.Akt. 20-Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama	.11	.31
Eğt.Akt. 21-Sınıf içi etkinliklerde konuyu işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup alışmalarına yer verme	.40	.58
Eğt.Akt. 22-Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma	.39	.59
Eğt.Akt. 23-Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma	.34	.53
Eğt.Akt. 24-Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma	.50	.66
Eğt.Akt. 25-Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	.42	.60
Eğt.Akt. 26-Amaç-içerik-yöntem değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma	.45	.62
Eğt.Akt. 27-Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç-gereç vb. materyalleri kullanarak destekleme	.42	.59
Eğt.Akt. 28-Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme	.37	.56

Eğt.Akt. 29-Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarından kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma	.39	.58
Eğt.Akt. 30-Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	.40	.59
Eğt.Akt. 31-Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	.42	.60
Eğt.Akt. 32-Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezinin toplantı, seminer vb. yakından izleme	.39	.58

Açıkladığı Varyans: % 37.161

Cronbach Alpha: .92

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 32 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .10 ile 7,909E-02 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir. Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .26 ile .69 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 32 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁵². Bu bulgulara göre “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.4.3. Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça elde edilen verilen mükemmel olduğunu belirtmektedir⁵³.

Tablo 7 - Etkili iletişim bilgi ve teknikleri boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.967
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9311.828
	sd	378
	Sig.	.0001

⁵² Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

⁵³ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

“Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı: .967’dir. Bu puan elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁵⁴. Bu boyutta elde edilen yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. ($p<.0001$). Ölçekteki, “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 48,699’dur.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 - Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma	faktör yük değeri	madde toplam korelasyonu
Etk.İlet. 1-Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma	.46	.63
Etk.İlet. 2-Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme	.53	.69
Etk.İlet. 3-Öğretim yöntemleri bilgisi	.12	.32
Etk.İlet. 4-Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma	.55	.70
Etk.İlet. 5-Kavramları öğrencinin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	.48	.65
Etk.İlet. 6-Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma	.56	.70
Etk.İlet. 7-Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme	.47	.64
Etk.İlet. 8-Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma	.60	.73
Etk.İlet. 9-Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	.55	.70
Etk.İlet. 10-Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	.54	.69
Etk.İlet. 11-Öğrencilerle göz iletişimi kurma	.55	.33

⁵⁴ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Etk.İlet. 12-Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında bilgi sahip olma	.13	.70
Etk.İlet. 13-Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	.54	.70
Etk.İlet. 14-Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksiklere karşı hoşgörülü olma	.54	.73
Etk.İlet. 15-Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama	.59	.73
Etk.İlet. 16-Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	.59	.65
Etk.İlet. 17-Çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme	.47	.72
Etk.İlet. 18-Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	.58	.72
Etk.İlet. 19-Hoşgörü kültürü kazandırabilme	4.834E-02	.20
Etk.İlet. 20-Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasına ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	.54	.70
Etk.İlet. 21-Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	.64	.76
Etk.İlet. 22-Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	.45	.63
Etk.İlet. 23-Kullanacağı öğretim yöntemlerinde okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	.53	.69
Etk.İlet. 24-DKAB Derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanabilme	.50	.67
Etk.İlet. 25-Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	.50	.67
Etk.İlet. 26-Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	.41	.61
Etk.İlet. 27-Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme	.53	.69
Etk.İlet. 28-Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	.51	.67

Açıkladığı Varyans : % 48.699

Cronbach Alpha : .93

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 28 yeterli ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .12 ile 4,834E-02 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek

birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .20 ile .76 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 23 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁵⁵. Bu bulgulara göre “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.4.4. Amaca ulaştıracak bilgi ve beceri boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça elde edilen verilen mükemmel olduğunu belirtmektedir⁵⁶.

Tablo 9 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.942
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6068.767
	sd	253
	Sig.	.0001

“Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .942’dir. Bu puan elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁵⁷. Bu boyutta elde edilen yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. ($p<.0001$). Ölçekteki, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 41,440’tır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 10’da verilmiştir.

⁵⁵ Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

⁵⁶ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

⁵⁷ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Tablo 10 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler	faktör yük değeri	madde toplam korelâsyonu
Bil.Bec. 1-İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması	9,346E-02	.27
Bil.Bec. 2-Kur'anın mealinden okunması alışkanlığını kazandırma	9,497E-02	.29
Bil.Bec. 3-İslam dini dışındaki dinlerin öğretime yeterli zaman ayırma	.23	.46
Bil.Bec. 4-Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma	.56	.69
Bil.Bec. 5-Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	.52	.66
Bil.Bec. 6-Allah-insan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi	.44	.61
Bil.Bec. 7-Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma	.12	.32
Bil.Bec. 8-Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıkların takip ederek muhtemel yanlış anlaşılmaları düzeltme	.55	.70
Bil.Bec. 9-Kur'an Mealini yeterince kullanabilme	.26	.52
Bil.Bec. 10-Dersleri, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme	.54	.68
Bil.Bec. 11-Öğrencinin değeriendirme sürecine katılımını sağlama	.55	.67
Bil.Bec. 12-Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi	.50	.65
Bil.Bec. 13-Mezheplerin, dini farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme	.41	.61
Bil.Bec. 14-Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma	.57	.69
Bil.Bec. 15-Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değeriendirmeler yapma	.58	.69
Bil.Bec. 16-Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluştırma	.51	.64
Bil.Bec. 17-Kendi öğretiminin etkinliğini değeriendirme	.50	.62
Bil.Bec. 18-Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı sağlama	.51	.63
Bil.Bec. 19-Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma	.52	.66
Bil.Bec. 20-Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme	.34	.51

Bil.Bec. 21-Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirme	.42	.58
Bil.Bec. 22-Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve aktif yöntemler kullanma	.44	.60
Bil.Bec. 23-Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma	.16	.38

Açıkladığı Varyans = % 41,440

Cronbach Alpha = .90

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 23 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .12 ile 9,497E-02 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanı yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .27 ile .70 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 23 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁵⁸. Bu bulgulara göre “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.4.5. Öğretim teknolojileri boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça elde edilen verilen mükemmel olduğunu belirtmektedir⁵⁹.

Tablo 11 - Öğretim teknolojileri yeterlikleri boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.906
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2631.701
	sd	36
	Sig.	.0001

“Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .906'dır. Bu

⁵⁸ Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

⁵⁹ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

puan elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁶⁰. Bu boyutta elde edilen yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. ($p<.0001$). Ölçekteki, “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 57, 839’dur.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 - Öğretim teknolojileri yeterlikleri yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Öğretim teknolojileri yeterlikleri	faktör yük değeri	madde toplam korelasyonu
Öğ.Tek. 1-Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	.52	.65
Öğ.Tek. 2-Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi	.68	.75
Öğ.Tek. 3-Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	.62	.71
Öğ.Tek. 4-İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi	.63	.71
Öğ.Tek. 5-Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi	.63	.72
Öğ.Tek. 6-Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi	.68	.74
Öğ.Tek. 7-Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	.57	.66
Öğ.Tek. 8-Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme	.58	.69
Öğ.Tek. 9-Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	.25	.43

Açıkladığı Varyans : % 57, 839

Cronbach Alpha : .89

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 9 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .25 ile .68 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili

⁶⁰ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

maddelerden oluşmakta ve “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .43 ile .75 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 9 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁶¹. Bu bulgulara göre “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.4.6. Çocuk merkezli yaklaşım boyutu

Örneklemden elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Kaiser, bulunan değer 1’e yaklaştıkça elde edilen verilen mükemmel olduğunu belirtmektedir⁶².

Tablo 13 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu KMO and bartlett's testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.833
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1095.087
	sd	6
	Sig.	.0001

“Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliliğinin saptanması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine göre yeterlik puanı .833’tür. Bu puan sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliliğinin, mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir⁶³. Bu boyutta elde edilen yorumlanabilmesi için KMO testi sonucu yapılan analizin anlamlı olması gerekmektedir. Burada elde ettiğimiz verilere göre bu boyutta elde ettiğimiz değerler anlamlıdır. (**p<.0001**). Ölçekteki, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 73,489’dur.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri tablo 14’de verilmiştir.

⁶¹ Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

⁶² Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

⁶³ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

Tablo 14 - Çocuk merkezli yaklaşım yeterlikleri yeterlik ölçeği faktör ve madde analizi sonuçları

Çocuk merkezli yaklaşım yeterlikleri	faktör yük değeri	madde toplam korelasyonu
Çoc.Mer. 1-Çocuğun gelişim bilgisi özellikleri bilgisi	.71	.72
Çoc.Mer. 2-Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme	.75	.75
Çoc.Mer. 3-Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	.77	.77
Çoc.Mer. 4-Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma	.69	.70

Açıkladığı Varyans : % 73,489

Cronbach Alpha : .87

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 4 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .69 ile .77 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .70 ile .77 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 4 yeterlik ifadesinin her biri ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek değerlerde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir⁶⁴. Bu bulgulara göre “Çocuk Merkezli Yaklaşım” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

1.5. Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında görev yapan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin tespit edilmesini incelenmesini konu edinen bu araştırmada, ölçme aracı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere

⁶⁴ Tavşancıl, a.g.e., s. 152.

sahip olma düzeyleri kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle⁶⁵ toplanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri, ortalamaları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun için temel olarak alınan altı yeterlik boyutu ile ilgili elde edilen verilerle ilgili yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testiyle⁶⁶, yeterlik puanı ile yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca altı yeterlik boyutunda yer alan yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi yapılarak faktör yük değeri ve madde korelasyonu alınarak faktör yük değerlerine göre ölçeğin birbiriyle ilişkili maddelerden oluşup-oluşmadığı tespit edilmiştir⁶⁷.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait verilerin, sayı ve yüzdelik oranları verildikten sonra tüm test puanlarıyla öğretmenlerin kişisel özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi ve tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova) yapılmıştır.

Temel olarak alınan altı yeterlik boyutunun, altı yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama değerler, en çok sahip olunandan en az sahip olunana doğru sıralanarak verilmiştir. Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin, belirlenen altı yeterlik boyutuna sahip olma düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, branş, görev süresi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla t-testi ve tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova) yapılmış ve İDKAB. dersi öğretmenlerinin söz konusu yeterliklere hangi düzeyde sahip oldukları ölçek bazında değerlendirilmiştir.

Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık bulunuyorsa, farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi ve grupların ortalama puanları için uygun bir çoklu karşılaştırma testinin (post-hoc test) kullanılması gerektiği durumlarda LSD testi⁶⁸ uygulanmıştır.

⁶⁵ Balcı, a.g.e., s. 136-137; Tavşancıl, a.g.e., s. 138-140.

⁶⁶ Tavşancıl, a.g.e., s. 50.

⁶⁷ Tavşancıl, a.g.e., s. 46-50.

⁶⁸ Necdet Yurtsever, *Deneyisel İstatistik Metotlar*, Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 1984, s. 199; Necati Yıldız-Ömer Akbulut-Hüdaverdi Bircan, *İstatistiğe Giriş*, Aktif Yayınevi, III. Baskı, Erzurum, 2002, s. 292; Özdamar, a.g.e., s. 389.

İKİNCİ BÖLÜM

TARİHSEL GELİŞİM VE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Bu bölümde araştırma ile ilgili tarihsel gelişim ve Öğretmen yeterlikleri üzerinde durulmuştur. Tarihsel Gelişim başlığı altında; İlköğretim'in Tarihi Gelişimi, İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihiçesi ve Din Öğretimine Öğretmen Yetiştirmenin Tarihiçesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen Yeterlikleri başlığı altında ise; Yeni Öğretmen Yetiştirme Modelinin Öngördüğü Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yapmış Olduğu Çalışmalar ve Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yapılmış Akademik Çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Tarihsel Gelişim

Bir ülkenin kalkınmasında, kalifiye insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barış ortamının sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, en büyük görev öğretmenlere düşmektedir⁶⁹. Durum böyle olunca öğretmenlik mesleğinin bir bilim mi, yoksa sanat mı olduğu tartışmalara konu olmuş ve öğretmenliği sanat olarak görenler, öğretmenlik mesleğinin sezgi, yetenek, yaratıcılık ve ilham gibi özelliklerini öne çıkarırken; öğretmenliği bilim olarak değerlendirenler ise öğretmenliğin bilgi ve beceri boyutunu öne çıkarmışlardır⁷⁰. Ülkemizde ise öğretmenler, toplumun gerçek mimarları, insan kişiliğini şekillendiren sanatkârları ve bilim adamları olarak görülmüştür⁷¹. Bu sebeplerden dolayıdır ki öğretmenlik eskiden beri kutsal bir meslek olarak kabul görmüş ve toplumda daima saygın bir yer edinmiştir. Dolayısıyla öğretmen denince bilgili, sağlam karakterli ve örnek bir insan akla gelmiştir.

Tarihi kökeni çok eskilere dayanan öğretmenlik, bir meslek olarak "modern okul"un doğuşuyla başlamıştır⁷². Eğitimin bir bilim dalı olarak kurumsallaşmasıyla öğretmenlik mesleği, bugün birçok ülkede bilimsel, akademik ve uzmanlık boyutlarının önem kazandığı seçkin ve profesyonel bir meslek olmuştur⁷³.

⁶⁹ Eskicumalı, a.g.m., s. 9.

⁷⁰ Anita E. Woolfolk, *Educational Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1990, s. 2.

⁷¹ Özdemir- Özdemir, a.g.m., s. 162; Eskicumalı, a.g.m., s. 9.

⁷² Eskicumalı, a.g.e., s. 10.

⁷³ Fatma Hacıoğlu-Cevat Alkan, *Öğretmenlik Uygulaması*, Alkım Yayınları, Ankara, 1997, s. 24.

2.1.1. İlköğretim'in tarihi gelişimi

İslam dünyasının çeşitli bölgelerinde cuma, sima, mesed, muhadra ve muhadrat olarak isimlendirilen ilköğretim kurumları, Osmanlılar dönemiyle birlikte mekteb-i sibyan, taş mektep, mektephane, darüttalim vb. gibi isimlerle anılmışlardır⁷⁴. 19. yüzyıldan sonra Osmanlılarda ilköğretim tahsili veren iki tip okul vardı; sibyan mektepleri ve iptidai mektepler. Bu mekteplerde yapılan eğitim günümüz ilköğretim okullarında yapılan eğitime tamamen benzemese de, dönemin şartları göz önüne alındığında o dönemin sibyan mektepleri, bugünkü ilköğretim okulları olarak değerlendirilebilir⁷⁵.

Sibyan mektepleri, genel olarak küçük erkek çocuklara mahsus olmak ve çoğunlukla mahalle cami veya mescitleri yanında ve bazı yerlerde mahalle aralarında müstakil hayırsever kimselerin yaptırdıkları ve idareleri yaptırılanlar tarafından kurulan hususi vakıflarca sağlanan ilkokullardır⁷⁶. Bu okullarda çocuklar parasız okudukları gibi, ücretsiz yer içerler, aynı zamanda hem gündelik hem de elbise alırlardı⁷⁷.

Sibyan mekteplerinde belli bir yönetmelik olmadığı gibi devletçe veya herhangi bir makamca düzenlenmiş bir öğretim programı da yoktu⁷⁸. Sibyan mekteplerinde genellikle tek temel ders; çocuklara Kur'an'ın anlamı açıklanmadan sadece okunmasının öğretilmesiydi⁷⁹. Çocuğa okuma yazma öğretilir, İslam ilmi hali, İslam ahlâkı ve Kur'an okuma öğretilirdi⁸⁰. Öğretim metodu; ezbere dayalı ve hocanın kontrolünde, öğrenciye öğretilenlerin tekrar edilmesi şeklinde idi. Çeşitli dini bilgiler Türkçe olarak veriliyordu. Dinî ve ahlâkî öğütler veren bazı manzum kitaplarda okutulmaktaydı⁸¹.

Bu okulların sayıları ve ülke genelindeki dağılımları hakkında elde kesin veriler olmamakla birlikte, 16. yüzyıl itibariyle sadece şehirlerde değil köylerde bile bu okulların var olduğu bilinmektedir⁸². Ancak bu mektepler hakkında o devre ait olarak elde edilen belge ve bilgilere bakılırsa, bu basamaktaki okullar konusunda Maarif nezareti kuruluncaya kadar pek

⁷⁴ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1966, s. 5; Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999, s. 72; Nurullah Altaş, *İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*, Nobel yayın Dağıtım, Ankara, 2001, s. 1.

⁷⁵ Yurdagül Mehmedoğlu, *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi*, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 2001, s. 98.

⁷⁶ F. Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964, s. 6.

⁷⁷ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, MEB. Yayınları, İstanbul, 1992, s. 8.

⁷⁸ Unat, a.g.e., s. 7.

⁷⁹ Halil Fikret, *Terbiye ve Tedris Tarihi-I*, Maarif Vekaleti Devlet Matbaası, II. Baskı, İstanbul, 1930, s. 176; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 72; Unat a.g.e., s. 7; Adil Çağlar, "75. Yılında Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi", *75 Yılda Eğitim*, editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, (ss. 124–144), s. 128.

⁸⁰ Bayram Kodaman, *Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi*, TTK. Basımevi, Ankara, 1991, s. 57; Altaş, a.g.e., s. 1.

⁸¹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 75.

⁸² Unat, a.g.e., s. 8.

fazla bir iş yapıldığı söylenemez⁸³. II. Mahmut 1824’de İstanbul’da, 1826’da da tüm ülkede ilköğretimi zorunlu ve parasız hale getirmiştir⁸⁴.

İlköğretim alanındaki ilk girişimlerden biri de Nisan 1847 tarihinde çıkarılan “Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini ne Veçhile İcra Eylemeleri Lazımgeleceğine Dair Sibyan Mekatib-i Hâceleri Efendilere İta Olunacak Talimat” başlıklı belgedir⁸⁵. Bu belge ile sözkonusu okulların öğretim programları, araç ve gereçleri, öğretim yöntemi, öğretim süresi vb. hakkında yeni bir takım düzenlemeler yapılmıştır⁸⁶. Sibyan okullarının asıl nizama konulması 1869 Maarif-i Umumîye Nizamnamesi’nin kabul ve uygulamaya başlanmasıyla gerçekleşmiştir. Nizamname genel öğretimin ilk basamağı olan bu okulların her mahalle ve köyde açılması esasını getirmiş ve bunları kız, erkek, Müslim, gayri Müslim ayrı ayrı olmak üzere 4 yıllık okullar haline dönüştürmüş ve okunacak dersler konularıyla belirlenmiştir⁸⁷. Aynı zamanda kızlar için 6–10, erkekler için 7–11 yaşları arasında okula devam mecburiyeti getirilmiştir⁸⁸.

Maarif-i Umumîye Nizamnamesi’nin kabul ve uygulamaya başlanmasından sonra, yeni yöntem “usul-i cedit” ile eğitim öğretim veren iptidaiye mektepleri, usul-i cedide mektebi gibi adlarla anılan yeni ilköğretim mektepleri eğitim tarihimizde yerini almaya başlamıştır⁸⁹. Eğitim tarihimizde ilk iptidai mektep ise 1872 tarihinde açılmış, yeni usullerle ders yapılan Numune İptidaiyesi’dir⁹⁰. İptidai mektepleri eğitimin modernleştirilmesi fikri doğrultusunda açılan ilköğretim kurumlarıdır⁹¹. Daha sonraki devirlerde İstanbul dışında açılmaya başlanmıştır. Bu okullar Maarif Nezareti’ne bağlıdırlar. Evkaf Nezareti’ne bağlı

⁸³ Unat a.g.e., s. 38.

⁸⁴ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 1995, s. 58; İbrahim Ethem Başaran, *Türkiye Eğitim Sistemi*, Gül Yayınevi, II. Baskı, Ankara, 1994, s. 76; Nurettin Fidan-Münire Erdem, *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınevi, Ankara, Tarihsiz, s. 236; Kaya, a.g.e., s. 96-97; Çağlar, a.g.m., s. 128.

⁸⁵ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 140.

⁸⁶ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 140–143.

⁸⁷ Bilgin-Selçuk, a.g.e., s. 58; Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 127.

⁸⁸ İlhan Tekeli-Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, TTK. Yayınevi, Ankara, 1993, s. 67; Unat, a.g.e., s. 39; Nevzat Ayas, *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Kuruluşları ve Tarihçeleri*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948, s. 92.

⁸⁹ Halil Aytekin, *İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1991, s. 45; Celal Demir, “Türk Eğitim Sisteminde Zorunlu Temel Eğitimin Tarihi Gelişimi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 1, sayı: 2, Mayıs 1999, (ss. 155–170), s. 156; Mehmedoğlu, a.g.e., s.111; Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 128; Kodaman, a.g.e., 86-88.

⁹⁰ Abbas Çelik, *Din Eğitimimize Tarihsel Yaklaşım*, Kültür Eğitim Vakfı Yayınları, Erzurum, 2001, s. 68–69.

⁹¹ Abbas Çelik, *1876–1908 Döneminde Osmanlılarda Din Eğitimi ve Öğretimi*, Basılmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1993, s. 131.

olan ve eski durumlarını koruyanlara ise yine sibyan mektepleri denilmektedir. Maarif Nezaretinin İlköğretimdeki düzenlemeleri sibyan mekteplerini hiç etkilememiştir⁹².

İptidaî mektepler için ilk teferruatlı müfredat programı 1890'dan sonra yapılmıştır. İptidaî mekteplerde okutulan dersler ise sibyan mektebi derslerine ek olarak Hesap, Muhtasar Osmanlı Tarihi, Coğrafya ve Malûmat-ı Nafia'dır. İlkokullar için ise 1892 tarihinde çıkarılan bir talimat, bunlar ve öğretmenleri hakkında yeni ve önemli düzenlemeler getirmiştir.

1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (ilköğretim geçici kanunu) çıkarılmış ve bu kanun geçici başlığına rağmen Cumhuriyet yıllarında da birçok maddeleri yürürlükte kalmıştır. Bu kanun ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu hükme bağlamıştır⁹³. Kanun okulların örgütsel yapısı bakımından önemli bir değişiklik getirmiştir. O zamana kadar iptidaî ve rüşdî adlarıyla mevcut olan okullar birleştirilmiş ve Mekatib-i İptidaîye-i Umumîye adını almışlardır⁹⁴. Geçici İlköğretim yasasının en dikkat çeken yönü, zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıdır⁹⁵.

İlköğretimin zorunluluğu ve devlet okullarında parasız oluşu 1924 yılında "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ve "Teşkilatı Esasiye Kanunu" ile tekrarlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına dair kanunla şu hüküm getirilmiştir: "İlköğretim çağındaki çocuklar meslek mekteplerine girmezler. İlköğrenim çağını geçirmiş ve hiç öğrenim görmemiş çocukları kabul eden kurumlar bunlara ilköğrenimi de vermeye mecburdur" Yine bu kanun, ilköğretim kurumlarını şehir-kasaba ve köy "gündüz" ve "yatılı" ilk mektepleri olarak göstermiş ve gündüz ilk mekteplerinin il özel idare gelirleriyle açılacağını belirtmiştir⁹⁶.

1929 tarihli ilk mektepler talimnamesine göre ilköğretimin temel gayesi; çocukların milli hayata layıkıyla intibak etmeleri olarak⁹⁷ tespit edilmiştir. Cumhuriyet döneminde ilköğretim üzerinde oldukça durulmuştur. Zira ilköğretim inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek ve özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür⁹⁸.

⁹² Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.196

⁹³ Nafi Atuf, *Türkiye Maarif Tarihi-II*, Yayınevi yok, İstanbul, 1932, s. 39; Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 190; Başaran, a.g.e., s. 76.

⁹⁴ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 231-233.

⁹⁵ Nevzat Ayas, a.g.e., s. 182; Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ocak Yayınları, Ankara, 1996, s.204.

⁹⁶ Başaran, a.g.e., s. 78; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 300; Çağlar, a.g.m., s. 134.

⁹⁷ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 301.

⁹⁸ Kaya, a.g.e., s. 95-96; Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 303.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu İlköğretimi 8 yıl halinde düzenlemiş ve bu uygulamaya 1981–1982 de deneme halinde başlanmıştır. Buna göre ilköğretim 6–14 yaşlarındaki çocuklar için zorunludur ve ilköğretim okulları, beş yıllık ilkokullar ve üç yıllık ortaokullardan meydana gelir⁹⁹.

İlköğretimin temel eğitim adıyla böyle uzaması, hemen her ülkede gözlemlenmektedir. Bizde 5 yıllık bir ilköğretimin artık asgari bilgilere ve yeterliliğe sahip yurttaşlar yetiştirmede pek başarılı olmadığı anlaşılmış bulunmaktadır. Önceleri Temel Eğitim, sonra İlköğretim okulları denen bu okulların kurulmaya çalışılmasındaki temel sebep budur. Buna 1981–82 öğretim yılında 10 okulda başlandı ve zamanla yaygınlaştırıldı. Böylece 1997–98 öğretim yılından itibaren ülke çapında 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiş oldu¹⁰⁰.

2.1.2. İlköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihçesi

Eğitim alanında; devletin sorumluluğu ve katkısı hem Selçuklularda hem de Osmanlılarda çok büyük olmuştur¹⁰¹. Osmanlı döneminde sistematik eğitim kurumu olarak 18. yüzyıla kadar sibyan mektebi ve medreseler vardı¹⁰². Medrese eğitimi görenler hemen her mesleğin elamanı olabiliyorlardı. Bunlar arasında öğretmenlikte vardı ve medrese öğrenimini tamamlamadan medreselerden ayrılanlar sibyan mekteplerinde öğretmen olabiliyorlardı¹⁰³. Öğretmen olmak için ayrıca bir eğitim söz konusu değildi¹⁰⁴. Osmanlılarda öğretmen yetiştirme konusu ilk kez genel eğitimden ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünen ve ele alan kişinin Fatih Sultan Mehmet olduğu kabul edilmektedir¹⁰⁵. Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sibyan mektebi öğretmeni olacaklar için, genel medrese programlarından farklı bir program öngörmüş ve Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris derslerine yer vermiştir¹⁰⁶. Ne yazık ki, Fatih devrinde uygulanan ve Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme alanında atılmış ilk önemli adım olan bu program daha sonraki yüzyıllarda terk edilmiştir¹⁰⁷.

⁹⁹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 301–302.

¹⁰⁰ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 302.

¹⁰¹ Kaya, a.g.e., s. 67.

¹⁰² Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, TTK. Yayınları, Ankara, 1996, s. 1.

¹⁰³ Yaşar Sarıkaya, *Medreseler ve Modernleşme*, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997, s. 44.

¹⁰⁴ M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri, 1996, s. 14.

¹⁰⁵ Yahya Akyüz, “Tarihi Süreç içinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8–11 Haziran 1987) Tebliğler*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1989, (ss.31-37), s. 31; Binbaşioğlu, a.g.e., s. 11.

¹⁰⁶ Rıza Kardeş, “Türk Öğretmenin Yetiştirilmesi”, *Milli Eğitim ve Dini Hayat*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1981, (ss. 161-194), s. 163; Öztürk a.g.e., s. 1; Akyüz, “Tarihi Süreç içinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, s. 31.

¹⁰⁷ Akyüz, “Tarihi Süreç içinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, s. 31; Öztürk, a.g.e., s. 1.

İlk defa, Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra özel surette yetiştirilmiş meslek insanı hazırlama konusu ele alınmaya başlanmıştır¹⁰⁸. Tanzimat’la birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir takım yenilikler gerçekleştirilmeye başlanmış ve bu dönemdeki gelişmelerin bir sonucu olarak, ilk “öğretmen okulu” 16 Mart 1848 tarihinde, Dârülmuallimîn adıyla kurulmuştur¹⁰⁹. Bu okul, Osmanlı devleti döneminde medreseli olmayan öğretmen yetiştiren ilk kurumdur. Bu okulun açılması ile medrese dışında açılan eğitim müesseseleri, öğretmen yetiştiren bir kaynağa kavuşmuşlardır. Ne var ki bu okulun müfredat programında öğretmenlik formasyonu ile ilgili herhangi bir derse yer verilmemiştir¹¹⁰. Bu günkü ifadesiyle ilköğretim ikinci kademe öğretmen okulu karşılığı denebilecek Darulmuallim-i Rüşdi'nin 1848’de açılışı, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir¹¹¹. Çünkü Fatih’ten sonra hiçbir kimse öğretmen yetiştirme konusunda herhangi bir girişimde bulunmamıştır.

1848 tarihi gerçekte orta öğretmen okulları için bir başlangıç olmakla birlikte, bu tarih aynı zamanda, 20 yıl sonra açılacak ilköğretmen ve 40 yıl sonra açılacak Yüksek Öğretmen okulu için de bir başlangıç olmuştur.¹¹² Bu okulun amacı rüşdiye ve sibyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek olduğu halde sibyan mekteplerine öğretmen yetiştiren ilk kurumlar olamamışlardır¹¹³. II. Abdülhamit döneminde açılan “darülmuallimin-i Aliye”nin sibyan kısmında ilkokul öğretmeni yetiştirilmiştir¹¹⁴. Ancak bunların sayısı çok az olduğu için, sibyan mekteplerinde yine İmam ve müezzinler öğretmenlik yapmıştır¹¹⁵. Bunlar öğretmenlik bilgi ve becerisinden yoksun insanlardı¹¹⁶. Sibyan mektepleri için öğretmen yetiştirmek maksadıyla da ilk defa 1868 yılında Darülmuallimin-i Sibyan açılmıştır¹¹⁷. Bu okul

¹⁰⁸ F. Reşit Unat, a.g.e., s. 30.

¹⁰⁹ Akyüz, “Tarihi Süreç içinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, s. 31; İsa Eşme, *Yüksek Öğretmen Okulları*, Bilgi-Başarı Yayınevi, İstanbul, 2001, s. 25.

¹¹⁰ Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1948–1967)*, Yargıcıoğlu Matbaası, Ankara, 1967, s. 10.

¹¹¹ Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkiler (1848–1940)*, Doğan Basımevi, Ankara, 1978, s. 37; Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 10.

¹¹² Eşme, a.g.e., s. 25; Kardeş, a.g.m., s. 167.

¹¹³ Mehmedoğlu, a.g.e., s. 177.

¹¹⁴ Ergün, a.g.e., s. 314.

¹¹⁵ Yahya Akyüz, “Öğretmenlik Mesleği ve Osmanlı’da Kadın Öğretmen Yetiştirilmesi”, *Tarih ve Toplum*, c. 33, sayı: 195, Mart 2000, (ss.31–43), s. 31.

¹¹⁶ Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 15.

¹¹⁷ Yahya Akyüz, “Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, editör: Yüksel Özden, Ankara, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, 2002, (ss. 34-62), s. 43; Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 111; Binbaşoğlu, a.g.e., s. 12; Kodaman, a.g.e., s. 146; Eşme a.g.e., s. 27.

ilkokullara erkek öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan okula ek olarak, 26 Nisan 1870 tarihinde de, kız öğretmen okulu Darülmuallimât adıyla açılmıştır¹¹⁸.

29 Mayıs 1891 tarihli Nizamname ile Daru'l-Muallimin'de yeni yapılanmaya gidilmiştir. Buna göre okul, her birinin eğitim süresi ikişer yıl olmak üzere üç şubeye ayrılmıştır. Bunlar, İptidaiye, Rüşdiye ve Âliye şubeleridir¹¹⁹. Yüksek öğretmen okullarının asıl çekirdeği olan Âliye şubesi 3 Kasım 1891 de açılmıştır¹²⁰. İlkokullar için 1892'de çıkarılan bir talimatla, bu okullar ve öğretmenleri hakkında yeni ve önemli düzenlemeler getirmiştir. Talimatın 4. maddesine göre, İptidai Mekteplere muallim tayin edileceklerin Darülmuallimini İptidai'den şahadetname almış bulunmaları ya da bir sınav sonunda yeterliklerini kanıtlamış olmaları, ayrıca iyi ahlaklı olmaları gerektiği ifade edilmiş ve iptidai mekteplerinin ders programında değişen hükümetlere göre birtakım yeni düzenlemeler yapılmıştır¹²¹. Yine 1917'de müderris olabilmek için yüksek dereceli medrese ve mekteplerden mezun olmak, ayrıca öğreteceği alanda mütehassıs olmak şartı getirilmiştir¹²².

Cumhuriyet döneminde 1923–1924 öğretim yılına girilirken Daru'l-Muallimin'in, İptidaiye, Rüşdiye ve Âliye şubeleri yani ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kısımları bir çatı altında toplanmıştır¹²³. Daha sonra bu okul, Yüksek Öğretmen Okulu olarak isimlendirilmeye başlanmıştır¹²⁴.

Cumhuriyet döneminin başlangıcında, eğitime yapılan en önemli katkılardan biri öğretmenliğin yasal olarak meslek durumuna getirilmesidir¹²⁵. 1923'te erkek ve kız ilk muallim mektepleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır¹²⁶. 1924–1925 öğretim yılından başlayarak Dâru'lmuallimîn adı Muallim mektebine dönüştürülmüş ve 1926 yılında muallim mektepleri, İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır¹²⁷. 1935 yılından sonra, bu okullar Öğretmen Okulu adını almıştır. Öğretmen

¹¹⁸ Hüseyin Dilaver, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, MEB. Yayınları, İstanbul, 1994, s. 30; Akyüz, "Türkiye'de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu", s. 49; Ergün, a.g.e., s. 24; Mehmedoğlu a.g.e., s. 190; Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 111.

¹¹⁹ İsa Eşme, a.g.e., s. 27.

¹²⁰ Unat, a.g.e., s. 35.

¹²¹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 197.

¹²² Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002, s. 150.

¹²³ Ergün, a.g.e., s. 27.

¹²⁴ Eşme, a.g.e., s. 39.

¹²⁵ Ersan Sözer, *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1991, s. 22.

¹²⁶ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 329.

¹²⁷ Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, s. 89; Celal Kuru, "Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Anadolu Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri", 5. *Milli Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler*, yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 45–57), s. 46.

okulları genellikle kent ve kasabalardaki ilkokullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlamış ve öğretim süresi ilkokuldan sonra beş yıl olmuştur¹²⁸.

1935–1936 yıllarında köy okulları için öğretmen yetiştirmek maksadıyla eğitim kursları açıldı. 1936-1937’de bu eğitim deneyiminin olumlu sonuçlar vermesi üzerine Köy Öğretmen Okulları açılmıştır¹²⁹. 1939 yılında yapılan 1. Millî Eğitim Şurası’nın köy okullarını uygun gören kararlarından sonra 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 no’lu 24 maddelik Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmiştir.

1942 yılında yayınlanan 4274 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile bu okullarla ilgili birçok konu geniş ölçüde hükme bağlanmıştır. Eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması sürecinde Köy Enstitüleri önemli bir rol oynamıştır. Köy Enstitülerinde kabul edilip uygulanan eğitim programlarının temelinde; üretim içinde eğitim-öğretim, beceriye ve işe dayalı eğitim ile gözlem, deney, araştırma, inceleme ve tartışmanın yer aldığı bir eğitim amaçlanmıştır. Bu arada 1949–1950 öğretim yılında Yüksek Öğretmen Okulları kapatılmış, 1951 yılında yeniden açılmıştır¹³⁰.

1953 yılına kadar iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası sürdürülmüş, 1952–1953 öğretim yılında öğretmen okullarıyla köy enstitülerinin programları birleştirilmiştir. 1954 yılında köy enstitüleri kapatılmış¹³¹ ve Şubat 1954’te yayınlanan 6234 sayılı kanunla köy enstitüleri, öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir¹³².

1970–1971 yılına kadar İlkokul öğretmenleri lise gibi, 3 yıllık İlk öğretmen okullarında yetiştirile gelmişlerdir. 1970–1971 öğretim yılında süreleri 4 yıla çıkartılmıştır¹³³. 1973 tarihli ve 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “öğretmenlik, devletin, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği¹³⁴” olarak tanımlamış, tüm öğretim kademelerinde istihdam edilecek öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri esası getirilmiştir¹³⁵. 1973 yılında öğretmenin hangi basamak olursa olsun yüksek öğrenim düzeyinde yetiştirilmesi gayesiyle İlk öğretmen Okullarının bir kısmı iki

¹²⁸ Sözer, a.g.e., s. 23.

¹²⁹ Cavit Binbaşıoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, MEB. Yayınları, İstanbul, 1995, s. 17–18.

¹³⁰ Eşme, a.g.e., s. 56-57.

¹³¹ Hüseyin Dilaver, a.g.e., s. 36; Binbaşıoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 20.

¹³² İlhan Akar, *Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikası ve Uygulaması*, Armağan Yayınevi, Ankara, 1996, s. 76; Ülker Akkutay, “Değişen Toplumda Öğretmenin Kimliği”, 5. *Millî Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler*, yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 149–157), s. 150.

¹³³ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 332.

¹³⁴ *Millî Eğitim Temel Kanunu*, Madde 43.

¹³⁵ Hasan Ali Koçer, “İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi (1923–1980)”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, (ss. 571–593), s. 588; Cemil Öztürk, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, 75 *Yılda Eğitim*, editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, (ss. 283-310), s. 291; Akar, a.g.e., s. 76.

yıllık Eğitim Enstitüsü haline dönüştürülmüştür¹³⁶. Diğer öğretmen Okulları da 1974–1975 öğretim yılından itibaren öğretmen lisesi haline getirildi¹³⁷.

1981 yılında Türk yükseköğretime yapı, yöntem ve programlar yönünden önemli değişiklikler getiren yeni düzenlemenin, tüm yüksek öğretim kurumlarını üniversitelerin bünyesinde toplamasıyla, 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı hakkındaki Kanun hükmündeki kararname ile öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşlar çeşitli üniversitelere devredilmiştir¹³⁸. Böylece öğretmen yetiştirmede yeni bir döneme girilmiş ve 1982 yılından itibaren gerek ilköğretim gerekse orta öğretim kurumlarının gereksinimi olan öğretmenler Cumhuriyet döneminde ilk defa yalnızca üniversiteler bünyesinde yerleştirilmeye başlanmıştır¹³⁹. Böylece, ilkokul öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitülerinin adları "Eğitim Yüksek Okulu" olmuştur. 1987 yılında 2 yıllık eğitimin istenilen nitelikte öğretmen yetiştirmekten uzak olduğu noktasından hareketle İlkokul öğretmenliği için 4 yıllık yüksek öğrenimin görülmesi gerekli görülmüş ve 1990–1991 öğretim yılından itibaren sınıf öğretmenlerinin 4 yıllık bir yüksek öğrenimle yetiştirilmeleri için gerekli ortam ve şartlar hazırlanmaya başlanmıştır¹⁴⁰. 11 Temmuz 1992 tarih ve 21281 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 3837 sayılı kanun ile yeni üniversiteler kurulmuş ve Eğitim Yüksek Okullarının bir kısmı bu üniversitelerin Eğitim Fakültelerini oluşturmuştur. Ayrıca bünyesinde Eğitim Fakülteleri bulunan Üniversitelerde ise Eğitim Yüksek Okulları, O Üniversitedeki Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü haline getirilmiştir. Y.Ö.K. Başkanlığının 6.11.1997 tarih ve 22449 sayılı kararı ile Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu son yapılanmada ise ilkokul sınıf öğretmeni, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ana bilim dalından yetiştirilmeye başlanmıştır.

2.1.3. Din öğretimine öğretmen yetiştirmenin tarihçesi

İslam inancına göre ilk eğitici Allah'tır¹⁴¹. Onu peygamberler takip eder. Peygamberler, kendilerine vahiyle bildirilenleri insanlara bildirmek ve tebliğ etmekle sorumludurlar¹⁴². Peygamberlerin bu görevleri de onların eğitici ve öğretici¹⁴³ rolünü ortaya

¹³⁶ Cemil Öztürk, a.g.m., s. 291.

¹³⁷ Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 21.

¹³⁸ Akar, a.g.e., s. 83; Binbaşıoğlu, *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 22.

¹³⁹ Sözer, a.g.e., s. 34.

¹⁴⁰ Aydoğan Ataunal, “Yükseköğretim Kurulunun ilkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu”, *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8–11 Haziran 1987) Tebliğler*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1989, s. 213.

¹⁴¹ *Bakara Suresi*, Ayet: 31; *Rahman Suresi*, Ayet: 2.

¹⁴² *Bakara Suresi*, Ayet: 129; *Al-i İmran Suresi*, Ayet: 164.

çıkarmaktadır. Kendisine Allah tarafından görev verilen Peygamberler, getirdikleri dinin ilk öğretmenidirler. İslam Peygamberi Hz. Muhammed’de İslam dinin ilk öğretmeni olmuş¹⁴⁴ ve buna işaret ederek öğretmen olarak gönderildiğini¹⁴⁵ ifade etmiştir. Hz. Peygamber her ortamda, insanlara dinin ilkelerini öğretmiş ve onlara rehberlik yapmıştır. Kendisinin şahsen ulaşamadığı topluluklara öğretmenler göndermiştir. İlk öğretmeni hicretten 2 yıl önce Medine’den gelerek İslam dinini kabul edenlere, Kur’an ayetlerini ve İslamın prensiplerini öğretmek üzere Mekke’ye göndermiştir¹⁴⁶.

H. Muhammed Medine’ye hicret edince ilk iş olarak bir mescit yaptırmış ve mescidin Suffa adı verilen bir bölümünü eğitim-öğretim faaliyetlerine ayırmıştır¹⁴⁷. Bizzat Hz. Peygamberin kendisi burada dersler vermiştir¹⁴⁸. Peygamberin derslerine katılanlar, hem öğrenmekle yükümlü¹⁴⁹ hem de öğrendiklerini başkalarına öğretmekle¹⁵⁰ de görevliydi. Hz. Peygamber’in suffa’daki derslerine katılan ve yetişen ashabdan ilim sahibi olanlar, özellikle suffa öğrencileri bu dönemde İslam dünyasında çeşitli yerlere öğretmen olarak gönderilmişler ve İslam dinini insanlara öğretmekle görevlendirilmişlerdir¹⁵¹.

H. Peygamberden sonraki halifeler de, Hz. Peygamber gibi devlet başkanlığı yanında dinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif rol üstlenmişlerdir. Onlar da, ulaşamadıkları yerlere başka öğreticiler göndermişlerdir. Arap olmayan insanların İslam’a girmeleri ve onlara da ilahi mesajların iletilmesinin gerekliliği, dinin eğitim-öğretim hareketine yeni boyutlar kazandırmıştır¹⁵². Hz. Peygamber tarafından eğitim verilen ashabdan ilim sahibi olanlar, özellikle suffa öğrencileri, bu dönemde İslam dünyasının çeşitli yerlerinde İslam dininin

¹⁴³ Ahmet Çelebi, *İslam’da Eğitim Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım, Damla Yayınevi, İstanbul, 1983, s. 210; Mehmet Dağ-H. Raşit Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1974, s. 194; Abdullah Özbek, *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed (s.a.v.)*, Esra Yayınları, 4. Baskı, İstanbul, 1995, s. 17.

¹⁴⁴ Cemal Tosun, “Öğretmen Olarak Hz. Muhammed ya da Din Eğitimi Öğretiminde Hz. Muhammed’in Örnekliliği Meselesi”, *H. Muhammed ve Gençlik*, TDV. Yayınları, Ankara, 1995, (ss. 79–90), s. 87.

¹⁴⁵ Müslim, Talak: 4; İbn-i Mace, *Mukaddime*: 229; Acluni, *Keşfu’l-Hafa*: 164.

¹⁴⁶ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 24.

¹⁴⁷ Mustafa Ağırman, *H. Peygamber (s.a.v.) Devrinde Mescid ve Fonksiyonları*, Ravza Yayınları, İstanbul, 1997, s. 85.

¹⁴⁸ Şakir Gözütok, “Resulullah (s.a.v.) Döneminde İlköğretim Kurumları ve İşlevleri”, *Dini Araştırmalar*, c. 1, sayı: 2, Eylül-Aralık 1998, (ss. 165-198), s. 184; Çelik, a.g.e., s. 38.

¹⁴⁹ İbn-i Mace, *Mukaddime*: 229.

¹⁵⁰ Buhari, İlim: 9, 25.

¹⁵¹ M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 10; Mustafa Baktır, *İslam’da İlk Eğitim Müessesesi Suffa Ashabı*, Cihan Yayınları, İstanbul, 1994, s. 43.

¹⁵² Fahri Unan, “Osmanlı Medreselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir 4–6 Aralık 1998) Tebliğler*, yayına haz. Fahri Unan-Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss. 181–193), s. 186; Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 10.

eğitim ve öğretimi için gitmişlerdir¹⁵³. Dört halifelerden sonra insanları dine davet etme, dini eğitim öğretim görevini âlimler üstlenmişlerdir¹⁵⁴. Öğretmenler, devlet tarafından tayin edilmiyordu¹⁵⁵. Onlar bu işi, sadece Allah rızası için yapan insanlardı¹⁵⁶. Kendisini bu işe ehil gören herkes bu görevi üstlenebilirdi. Zira öğretmen olmanın bir kuralı yoktu¹⁵⁷.

Mekâtib-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra öğretmen yetiştirme konusunda yeni gelişmeler olmuştur. Ne var ki diğer branşlar için öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılırken din eğitimi öğretimi alanı içinde öğretmen yetiştirme hiç düşünülmemiştir.

Mekteplerde din derslerini pedagojik formasyondan yoksun medreseliler okutuyordu¹⁵⁸. 1900 yılında 3 şubeli olarak yeniden açılan Darulfünun'un şubelerinden birisi, Ulumu Aliye-i Diniye (İlahiyat) idi. Fakat bu ilahiyat fakültesinin hem program hem de zihniyet açısından medreselerden farkı yoktu¹⁵⁹.

1908 yılından sonra medrese eğitiminde de yeni düzenlemelere gidildi ve eğitim öğretimle ilgili meseleler arasında din eğitim-öğretiminin de ele alındığı ve ister istemez din dersi öğretmenlerinin de söz konusu edildiğini görmekteyiz¹⁶⁰. Ancak bu konuda diğer alanlara nazaran daha az ilerleme kaydedilmiş ve "Ulum-u Diniye" nasıl olsa olur düşüncesi egemen olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştirme sorunuyla özellikle ilgilenilirken, Din dersi öğretmeni yetiştirme meselesine yine yeterince ilgi gösterilmemiş¹⁶¹ ve Cumhuriyet öncesindeki durum devam etmiştir. 1924 yılı ilköğretim programında Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri adıyla bir ders yer almıştır¹⁶². Cumhuriyetin ilk yıllarında orta mektep veya lise birinci devre denilen, daha sonra ortaokul diye adlandırılan ortaokulların 1924

¹⁵³ M. Şevki Aydın, "Muallim Peygamber", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 9, Kayseri, 1996, (ss. 57-64), s. 60; Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 10; Baktır, a.g.e., s. 43.

¹⁵⁴ Çelebi, a.g.e., s. 211.

¹⁵⁵ Ebu'l-Hasan Ali İbn Muhammed İbn Halef Al-Maruf Al-Kabisi, *İslam'da Öğretmen Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale*, çev. Süleyman Ateş, Yeni Ufuk Neşriyat, Tarihsiz, s. 20-21; Çelebi, a.g.e., s. 35.

¹⁵⁶ Bedruddin Sadullah İbn Cemaa, *Öğretmen ve Öğrenci*, çev. M. Şevki Aydın, Yayınevi yok, İstanbul, 1992, s.19-20; Faruk Bayraktar, *İbn Cemaa'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler*, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 37.

¹⁵⁷ Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 11.

¹⁵⁸ Aydın, a.g.e., s. 16.

¹⁵⁹ Hasan Ali Koçer, *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İnceleme ve Düşünceler*, Şafak Matbaası, Ankara, 1964, s. 112.

¹⁶⁰ Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, s. 17.

¹⁶¹ Aydın, a.g.e., s. 18.

¹⁶² M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923-1993)*, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 2000, s. 34; Recai Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları(1924-1980)", *Uluslararası Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu Bildiri ve Tartışmalar*, MEB. Yayınları, Ankara, 2003, (ss.611-646), s. 613.

yılındaki programında da din dersleri adıyla bir derse yer verilmiştir¹⁶³. Ancak bu dersleri okutmak üzere özel olarak atanan branş öğretmenini yoktur. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açılan Darülfünun İlahiyat Fakültesi, yüksek seviyede din adamı yetiştirmek ve toplumun dini inanç sahasındaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuştur. Ancak bu fakültenin amaçları arasında öğretmen yetiştirmek olmadığı¹⁶⁴ için buradan mezun olanlar öğretmen olarak istihdam edilmemiştir¹⁶⁵. 1933 yılında yapılan üniversite reformu ile Darülfünun İlahiyat Fakültesi kapatılmış¹⁶⁶ ve bu fakültenin yerine İstanbul Üniversitesi'ne bağlı İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır¹⁶⁷. Bu Enstitü, İlahiyat Fakültesi'nin fonksiyonlarını ifa edemediği gerekçesiyle 1936 yılında kapatılmıştır¹⁶⁸. 1927 yılında bütün ortaokullardan ve liselerden din dersleri tamamen kaldırılmıştır¹⁶⁹. 1932'dan itibaren de, hem ilkokullarda hem de öğretmen yetiştiren okulların programlarında din eğitime ilişkin hiçbir derse yer verilmemiştir¹⁷⁰. 1937 yılında köy ilkokullarından din dersi kaldırılmış ve Devlet din eğitimi işini ailelere bırakmıştır¹⁷¹. 1946–1947 yıllarından itibaren din eğitimi ve öğretimi konusu, kamuoyunda tartışılır hale gelmiştir. Din dersi öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1 Şubat 1949 tarih ve 2414 sayılı genelge ile 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında "program dışı ve isteğe bağlı" olarak normal ders zamanları dışında haftada ikişer saat din dersi konulmuş¹⁷² 1950 yılında da program içine alınmıştır¹⁷³. Bu dersin, ayrı bir branş olarak öğretimde yer almaya başlaması ile ilkokullardaki din öğretimi için ilk öğretmen okullarına din dersleri ve din öğretimi metodu dersi konulmuştur¹⁷⁴. Bu dersi sınıf öğretmenlerinin vermek zorunda olması ve bu öğretmenlerin çoğunun hizmet öncesi eğitiminde din dersi almamış olmaları, bu dersi vermede zorluk çekmelerine yol açmıştır. Ve İlkokul öğretim programlarına Din Bilgisi

¹⁶³ M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 39.

¹⁶⁴ Duman, a.g.e., s. 104.

¹⁶⁵ Recai Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", *Cumhuriyetin 75.Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (4–6 Aralık 1998 İzmir)*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss.228–288), s. 265.

¹⁶⁶ Hilmi Ziya Ülken, "İlahiyat Fakültelerinin Geçirdiği Safhalar", *İlahiyat Fakültesi Albümü (1949–1960)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1961, s. 7; Çelik, a.g.e., s. 80.

¹⁶⁷ Zeki Salih Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", *Dini Araştırmalar*, c. 5, sayı: 13, Mayıs-Ağustos 2002, (ss. 81–106), s. 104.

¹⁶⁸ Osman Cilacı, "İlahiyat Fakültelerindeki Uygulamaların Önemi Üzerine", *Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu (21–23 Ekim 1987 Samsun)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, Samsun, 1988, (ss. 27–44), s. 28.

¹⁶⁹ Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1996, s. 122.

¹⁷⁰ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 37.

¹⁷¹ Çelik, a.g.e., s. 70.

¹⁷² MEB. *Tebliğler Dergisi*, 7 Şubat 1949, sayı: 524.

¹⁷³ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 52; Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924–1980)", s. 619.

¹⁷⁴ Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, s. 116.

derslerini okutmak durumunda kalan öğretmenlerin dini konularda bilgilendirilmeleri gereği ortaya çıkmış ve bu maksatla, ilk olarak 25.10.1951 tarih ve 173 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile köylere öğretmen yetiştiren Köy Enstitülerine Din Bilgisi dersi konmuştur¹⁷⁵. 1953 yılında ise, öğretmen okullarının 9. 10. (lise1. ve 2.) sınıflarına haftada birer saatlik ve mecburi olarak okutulmak üzere Din Bilgisi dersleri konmuştur¹⁷⁶. Kısaca ilkokullara konan Din Bilgisi dersi bu okullar için öğretmen yetiştiren okulların programına da aynı dersin konulmasına sebep olmuştur.

1956–1957 öğretim yılında ortaokul programlarına, 1967–1968 öğretim yılında ise lise ve dengi okullara yeniden Din Bilgisi dersi seçimli olarak konulmuştur¹⁷⁷. 1974 yılında ilk öğretmen okullarının 4. ve 5. (lise 1 ve 2.) sınıflarında birer saatlik Din Bilgisi dersi yer almıştır¹⁷⁸. Daha sonra açılan Eğitim Enstitülerinin 1979–1980 yılı öğretim programının II. döneminde iki saatlik Din Bilgisi Öğretimi adıyla ders konulmuştur¹⁷⁹.

1982 Anayasasının 24. maddesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimini, İlk ve Ortaokullarda zorunlu hale getirmiştir¹⁸⁰. 1983–1989 yılları arasında Eğitim yüksek okullarında uygulanan programda din eğitime dair bir derse yer verilmiştir. 1989 yılında bu okulların 4 yıllık olması ve Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesinden sonra sınıf öğretmenliği öğretim programında Din Bilgisi dersi, "Din Kültürü ve Ahlak" adıyla VI. Yarıyıl 2 kredi/saat olarak yerini almıştır¹⁸¹. Eğitim Fakültelerinin 1998'de yeniden yapılanmalarından itibaren uygulanan öğretim programında ise Din Bilgisi dersi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında VII. yarıyıl 2 kredi/saat olarak "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adıyla yerini almaktadır¹⁸².

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi 1949 yılından itibaren ilkokullardan başlayarak, zamanla her kademedeki okullara din eğitime ilişkin dersler konulmuştur. 1948–1949 yıllarından itibaren 10 ilde imam hatip kursları açılmaya başlandı ve bu kurslar 1950–1951 öğretim

¹⁷⁵ MEB. *Tebliğler Dergisi*, 19 Kasım 1951, sayı: 669.

¹⁷⁶ Ömer Okutan, "Din Eğitimi", *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, Kolektif Kitap, MEB. Yayınları, İstanbul, 1983, (ss. 409–425), s. 423; Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi)", *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı, (İzmir, 4–6 Aralık, 1998) Tebliğler*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss. 309–344), s. 316.

¹⁷⁷ Beyza Bilgin, *Liselerde Din Bilgisi Derslerinin Bugünkü Durumu*, 50. Yıl, AÜİF. Yayınları, Ankara, 1973, (ss. 273–289), s. 275; Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 65–66.

¹⁷⁸ Aydoğan Ataüenal, *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923–1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler*, MEB. Yayınları, Ankara, 1994, s. 32.

¹⁷⁹ Binbaşıoğlu, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, s. 416.

¹⁸⁰ MEB. *Tebliğler Dergisi*, 24 Mayıs 1982, sayı: 2109.

¹⁸¹ Ataüenal, a.g.e., s. 78.

¹⁸² YÖK Başkanlığı, *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara, 1988, s. 20.

döneminde İmam hatip okuluna, 1971–1972 öğretim yılından itibaren de İmam hatip liselerine dönüştürüldü¹⁸³.

Bütün bu süreç yani okullara Din derslerinin konulması, ayrıca mesleki din eğitimi veren İmam hatip okullarının açılması, bu alanda öğretmen ihtiyacını ve bu öğretmenlerin yetiştirilmesini de beraberinde getirmiştir¹⁸⁴. Zira söz konusu okullarda, bu dersin öğretmenliğini üstlenecek elemanlar bulmakta sıkıntı çekilmiştir. Bu sahadaki öğretmen ihtiyacını karşılamak¹⁸⁵ ve dinin akademik seviyede ele alınarak toplumu din hususunda aydınlatmak üzere¹⁸⁶, 4 Haziran 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve 21 Kasım 1949'da öğretime başlamıştır¹⁸⁷. İlk mezunlarını 1953'de vermeye başlayan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, tek başına bu ihtiyacı karşılayamamıştır¹⁸⁸. Dolayısıyla, din eğitimi sahasındaki öğretmen sıkıntısının giderilmesi için, üniversite seviyesinde din eğitimi ve öğretimi veren kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bunun sonucunda Yüksek İslam Enstitüleri kurulmuştur. En önemli amaçları arasında İmam Hatip okullarına Meslek Dersleri öğretmeni ve diğer ortaöğretim okullarına din dersi öğretmeni yetiştirmek¹⁸⁹ olan Yüksek İslam Enstitüleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak sırasıyla 1959'da İstanbul, 1962'de Konya, 1965'de Kayseri, 1966'da İzmir, 1969'da Erzurum, 1975'de Bursa, 1976'da Samsun, 1979'da Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü açılmış¹⁹⁰ ve sayıları sekize yükselmiştir. Ayrıca 1971'de Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi açılmıştır¹⁹¹.

6 Kasım 1981'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu¹⁹² ve daha sonra bu kanunun ilgili maddeleri doğrultusunda çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde kararname, 20 Temmuz 1982'de çıkartılmış¹⁹³ ve bu kararname 30 Mart 1983'de kanunlaştırılmıştır. Bu kanunla yüksek din eğitimi veren kurumlardan;

1-Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi aynı konumunu sürdürmüştür.

2-Erzurum'daki Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi ile Yüksek İslam Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi adı altında birleştirilmiş ve Atatürk Üniversitesi'ne bağlanmıştır.

¹⁸³ Nahit Dinçer, *1913'ten bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi*, Otağ Matbaası, İstanbul, 1974, s. 65; Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 64.

¹⁸⁴ Akar, a.g.e., s. 98.

¹⁸⁵ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 76.

¹⁸⁶ Parmaksızoğlu, a.g.e., s. 59.

¹⁸⁷ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 218.

¹⁸⁸ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 91.

¹⁸⁹ MEB. *Tebliğler Dergisi*, 13 Mart 1972, sayı: 1690.

¹⁹⁰ Ayhan, a.g.e., s. 238-239; Akar, a.g.e., s. 99; Ramazan Buyrukçu, *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*, TDV. Yayınları, Ankara, 1995, s. 100.

¹⁹¹ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, s. 109; Buyrukçu, a.g.e., s. 102.

¹⁹² Resmi Gazete, 6 Kasım 1981, sayı: 17506.

¹⁹³ Resmi Gazete, 20 Temmuz 1982, sayı: 17760.

3-İstanbul, Konya, Kayseri, İzmir, Bursa ve Samsun Yüksek İslam Enstitüleri bölgelerindeki üniversitelere bağlanarak İlahiyat Fakülteleri haline getirilmiştir.

1986 yılına kadar sekiz İlahiyat Fakültesi varken, bugün İlahiyat fakültelerinin sayısı 23'e çıkmıştır.

Zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkartılmasıyla, İlahiyat Fakültelerinde de yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile İlahiyat Fakülteleri de iki programlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Yükseköğretim Kurulunun yukarıdaki kararı ve aynı kurulun Yürütme Kurulunun 29.12.1997 tarih ve 97.47.3271 sayılı kararı gereği 1998–1999 öğretim yılından itibaren, bazı ilâhiyat fakültelerinde ilköğretim okullarının yıllardır ihtiyaç duyduğu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere, İlköğretim Öğretmenliği bölümü¹⁹⁴ açılmıştır. 1998–1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakülteleri iki programlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu programlar: İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarıdır.

İlahiyat Lisans programdan mezun olanlar Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesince, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kurulan Enstitü Anabilim Dalı çerçevesinde yürütülen, üç yarıyla eşdeğer bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans aldıktan sonra ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programından mezun olanlar ise İlköğretim Okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler.

2.2. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen, bireyleri ve toplumu belli gayeler doğrultusunda planlı, programlı, metotlu ve şuurulu bir şekilde yetiştirmeye çalışan, belirli bir mesleki formasyona sahip kişidir¹⁹⁵. Öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Artık belli konularda bilgi ve beceriye sahip olan her kişinin öğretmen olamayacağı herkes tarafından kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleği; sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini

¹⁹⁴ Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

¹⁹⁵ Mustafa Öcal, a.g.e., s. 33.

temel alan ve formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı olarak tanımlanmaktadır¹⁹⁶.

Yeterlik kelimesi ise bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, ehliyet, kifayet anlamında bir kavram olan ve bir kimsenin belli bir alanda ya da meslek dalında istenilen düzeye ulaşması ve mesleğin işlevlerini yerine getirebilme yeteneğine sahip olması anlamlarına gelmektedir¹⁹⁷. Yeterli olmak, belli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi veya beceri yahut hem bilgi hem de beceriye sahip olmaktır¹⁹⁸. Yeterlik; insanların performans etkinliklerini yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak da tanımlanmaktadır¹⁹⁹. Yeterlik duygusu, bireylerin hem düşünce ve beklentileriyle hem de birikim ve becerileriyle ilişkilidir²⁰⁰. Ayrıca yeterlik duygusu bireyin bilgi, beceri, düşünce ve eylemleri arasında düzenleyici olarak da işlevlerde bulunabilir. Öğrenme yaşantıları, yüklenilen sorumluluklar ve bunların başarıyla yerine getirilmesiyle şekillenen yeterlik duygusu, bireyin bir performansı yorumlaması ve başarması gibi olgulara bağlı olarak artabilir, azalabilir ya da aynı kalabilir²⁰¹.

Öğretmenin Yeterliği ise öğretmenin yükümlü olduğu eğitim-öğretim etkinliğini gerçekleştirme konusunda becerileridir²⁰². Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak, öğretmenlik rolünü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak²⁰³ tanımlanabilir. Öğretmen yeterliği kavramının, çok farklı biçimde tanımlansa da, genel olarak öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi

¹⁹⁶ Lauren O. McCay-Denis W. Keyes, "Developing Social Competence in The Inclusive Primary Classroom", *Childhood Education*, Winter 2001/2002, Volume 78, Issue 2, (ss. 70-78), s. 72-76; Irma Galejs- Dahlia F. Stockdale, "Social Competence, School Behaviors and Cooperative-Competitive Preferences: Assessments by Parents, Teachers and School-Age Children", *The Journal of Genetic Psychology*, 1982, Volume 141, (ss. 243-252), s. 247; Cheng, a.g.m., s. 27; Hacıoğlu-Alkan, a.g.e., s. 23.

¹⁹⁷ Carolyn Saarni, *The Development of Emotional Competence*, The Guilford Press, New York, 1999, s.4; Ruth Kanfer-Phillip L. Ackerman, "Work Competence: A Person-Oriented Perspective", *Handbook of Competence and Motivation*, editors: Andrew J. Elliot-Carol S. Dweck, The Guilford Press, New York, 2005, (ss. 336-353), s. 336-337; Ferhan Oğuzkan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, s. 79; Sevim Öztürk, a.g.m., s. 24.

¹⁹⁸ Craig A. Mertler, "Secondary Teacher' Assessment Literacy. Does Classroom Experience", *American Secondary Education*, Fall 2004, Volume 33, Issue 1, (ss. 49-64), s. 52; Bursalıoğlu, a.g.e., s. 4-5; Başaran, a.g.e., s. 178.

¹⁹⁹ Denis Heyes, "Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training and Assessment of Primary Teachers in England", *Harvard Educational Review*, Spring 1999, Volume 69, Issue 1, (ss. 1-28), s. 23; Brain Noad, "Competency Based Program for Educating The Economics Teacher", *Journal of Economic Education*, Fall 1975, Volume 7, Issue 1, (ss. 62-64), s. 62; Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986, s. 391.

²⁰⁰ Cevat Celep, *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 63.

²⁰¹ Celep, a.g.e., s. 63.

²⁰² Abbott-Huddleston, a.g.m., s. 224; Cevat Celep, "Öğretmen Yeterlilik Duygusu", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat 1997, (ss. 27-32), s. 27.

²⁰³ Brundrett, a.g.m., s. 355; Bursalıoğlu, a.g.e., s. 5.

ve gelişimini etkilemede, sahip oldukları bireysel yeterliklerine ilişkin inançları ile öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde sahip oldukları etkileri konusundaki inançların bileşimi olarak tanımlanabilir²⁰⁴.

Öğretmenin mesleği genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonla ilgili yeterlikleri gerektirir. Genel kültür, öğretmenin özel alan ve eğitime-öğretme yeterliliklerini geliştiren destekleyici bir boyuttur. Buna göre genel kültür; öğretmenin, meslekî rollerini yerine getirirken bunları daha etkin kılmasına yardımcı olan ve öğretmenin eğitim sürecindeki disiplinler arası deneyim ve birikimlerini kapsayan bir boyut olarak²⁰⁵ değerlendirilebilir. Özel alan, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum ve tavırları kapsayan bir yeterlilik boyutudur²⁰⁶. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan pedagojik formasyon kavramı ya da Eğitime-öğretme yeterlilikleri, öğretmenin eğitim sürecinde belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu olarak²⁰⁷ tanımlanabilir.

Öğretmenin yeterliği öncelikle bu alanlardaki yeterliğe sahip olmayla ilişkilidir. Öğretmenin bu sebeple alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması ve bu bilgi birikimini sürekli artırması gerekmektedir. Bunun yanında bilgiyi öğrenciye etkili bir şekilde iletebilmek için özel öğretim tekniklerini çok iyi bilmesi ve ders ortamında uygulaması gerekmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanır²⁰⁸" denilmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmakta ve bu mesleğe yeni başlayacak olanların bir takım yeterliklere sahip olması ve öğretmen adaylarının meslek öncesi özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu görülmektedir.

²⁰⁴ Forrest, a.g.m., s. 76; Mertler, a.g.m., s. 52; Cevat Celep, a.g.e., s. 66.

²⁰⁵ Jason J. Teven-Trudy L. Hanson, "The Impact of Teacher Immaediacy and Perceived Caring on Teacher Competence and Trustworthiness", *Communication Quarterly*, Winter 2004, Volume 52, Issue 1, (ss. 39–53), s. 40; Martin J. Ward- Carol J. Ward, "Promoting Cross-Cultural Competence in Preservice Teachers Through Second Language Use", *Education*, Spring 2003, Volume 123, Issue 3, (ss. 532–536), s. 535; MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Öğretmen Yeterlilikleri*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara, 2002, s. 10

²⁰⁶ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 10.

²⁰⁷ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 10.

²⁰⁸ MEB. *Tebliğler Dergisi*, 14 Haziran 1973, sayı: 1739.

2.2.1. Yeni öğretmen yetiştirme modelinin öngördüğü öğretmen yeterlikleri

Günümüzde milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlere önemli roller düşmekte ve bu roller sürekli değişmektedir. Geleneksel anlamda öğretmen, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı iken günümüzde öğretmenler, öğrencilere öğrenmenin yollarını öğreten konumuna gelmişlerdir²⁰⁹. Öğretmenden beklenen yeni roller ve öğretmen eğitimi programlarındaki yeni gelişmeler, öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu alandaki yeniden yapılanma, beraberinde yeni çalışmaları da getirmiştir. Bu çalışmalardan biri YÖK/Dünya Bankası-Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, yeni öğretmen yetiştirme modelinin öngördüğü öğretmen yeterlikleridir. Bunlar;

A- Alan Bilgisi; 3 maddeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Alanına ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, genelleme, yasa, model, kuram vb.) ve bu bilgileri ele alma yollarını (işlem yolu, teknik, yöntem vb.) anlama,
2. Gerekli oldukça, alanındaki bilgilerini daha üst düzeylere çıkarma,
3. Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibi olma²¹⁰.

B- Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme; 5 maddeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Plan yapma ve ders hazırlığı; 7 alt boyutu vardır. Bunlar;
 - Hedef davranışları açık bir şekilde ifade etme,
 - Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlama,
 - Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek biçimde planlama,
 - Dersi, çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinden yararlanacak şekilde planlama,
 - Uygun öğretme-öğrenme araç gereçlerini seçme veya hazırlama,
 - İyi düzenlenmiş ve bütünlüğe sahip ders planı hazırlama,
 - Öğrenmelerin sürekliliğini ve aşamalılığını sağlama²¹¹ (eldeki ünitelerden önce ve sonra öğrenilenleri uygun şekilde ilişkilendirme)
2. Öğretim yöntemlerinden yararlanma; 6 alt boyutu vardır. Bunlar;
 - Öğrencilerin yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntemlerden yararlanma,
 - Çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanma,
 - Sınıftaki bütün bireyler ve gruplarla etkileşim kurma,

²⁰⁹ *Fakülte-Okul İşbirliği*, YÖK/Dünya Bankası, a.g.e., s. 1.

²¹⁰ *Okullarda Uygulama Çalışmaları(İlköğretim)*, YÖK/Dünya Bankası, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997, s.13.

²¹¹ *Okullarda Uygulama Çalışmaları*, s. 13.

- Öğrenciler için gerçekçi ve onları, yapabileceklerinin en iyisini yapmaya sevk edebilecek derecede yüksek beklentiler belirleme,
 - Öğretme-öğrenme araç gereçlerini uygun ve etkili kullanma,
 - Elektronik araçlar ve bilgisayar yazılımları gibi bilişim teknolojilerinden yararlanma²¹².
3. İletişim kurma; 6 alt boyutu vardır. Bunlar;
- Açık olarak tanımlanmış ve kolayca anlaşılabilen yönergeler sunma ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde uygun şekilde zamanlama,
 - Açık olarak tanımlanmış ve kolayca anlaşılabilen açıklamalar sunma ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde uygun şekilde zamanlama,
 - Zamanında ve etkili sorular sorma,
 - Sesini etkili şekilde kullanma ve gerektiğinde değiştirme,
 - Öğrencilerden gelen dönütlere duyarlı olma ve bunlardan yararlanma,
 - Dili, duruma uygun biçimde ve gereken somutluk-soyutluk düzeyinde kullanma²¹³.
4. Sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkiler; 9 alt boyutu vardır. Bunlar;
- Derslerini amaçlı ve düzenli bir biçimde sürdürme,
 - Derslerini zamanında ve etkili bir şekilde başlatma ve yine aynı şekilde bitirme,
 - Öğrencilere ve konuya uygun nitelikte bireysel öğretim, küçük grup ve sınıf öğretimi yöntemlerinden yararlanma,
 - Öğrencilerle ilişki ve etkili öğretme-öğrenme etkileşimi kurma,
 - Öğrencilerin dikkatini çekme, onları öğrenmeye güdüleme, onların ilgi ve güdülerini devam ettirme,
 - Ceza ve övgüyü uygun ve etkili kullanma,
 - Kesinti ve müdahaleler karşısında uygun önlemler alma,
 - Gerçekçi ve iyi hedefler belirleme; bunların gerçekleşme derecelerini objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirme; sonuçları kendini geliştirmede kullanma,

²¹² Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 14.

²¹³ Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 14.

- Sınıfla, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturma²¹⁴.
- 5. Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme ve kayıt tutma; 3 alt boyutu vardır. Bunlar;
 - Öğrencilerin ürünlerini kısa zamanda puanlama ve sonuçları, öğrencinin nasıl gelişeceğine ilişkin dönütlerle birlikte verme,
 - Öğrencinin ilerleyişini, ulusal normları, varsa uygun olan diğer ölçütleri kullanarak değerlendirme,
 - Yapılan etkinliklerin ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma²¹⁵.

C- Öğrenci Kişilik(Rehberlik) Hizmetleri; 4 maddeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Okul yönetimi ile ilgili ilke ve işlemleri bilme,
2. Kendi grubundaki öğrencilerle güven verici ilişkiler kurma ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinden sorumluluk duyma,
3. Bireysel ihtiyaçlara ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olma,
4. Okuldaki öğrenci kişilik hizmetlerine (rehberlik çalışmaları ve ders dışı etkinlikler) katkıda bulunma²¹⁶.

D- Kişisel ve Mesleki Özellikler; 9 maddeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Zamanı iyi kullanma,
2. Danışma, önerilerden yararlanma,
3. Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurma,
4. Diğer öğretmenlerle mesleğiyle ilgili bilgi alışverişinde bulunma,
5. Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine katılma,
6. Öğrenci velileriyle iyi ilişkiler kurma,
7. Okulun tümünü ilgilendiren etkinliklere katılma,
8. Kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişme için uygun girişimlerde bulunma,
9. Mesleki davranış ve görünüm standartlarına uyma²¹⁷.

2.2.2. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili milli eğitim bakanlığı'nın yapmış olduğu çalışmalar

Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesindeki “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca

²¹⁴ Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 14–15.

²¹⁵ Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 15.

²¹⁶ Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 15.

²¹⁷ Okullarda Uygulama Çalışmaları, s. 15.

tespit olunur” hükmünden yola çıkarak, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğündeki bir komisyon tarafından öğretmen yeterlikleri üzerine bir çalışma yaptırmıştır.

Bu çalışmada, yeterlik alanlarının ortaya konulmasında; genel kültür ve özel alana ilişkin geniş kapsamlı bilgi ve beceriler ile eğitime-öğretme yeterlilikleri hep birlikte kapsamlı ve ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmiştir;

A- Genel Kültür; öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olarak; tarih, coğrafya, yurttaşlık, Türkçe, matematik, bilim felsefesi, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, sanat, temel sağlık bilgisi, bilim ve teknoloji, doğal ve kültürel varlıkları koruma, sivil savunma vb. konu alanlarını kapsadığı vurgulanmıştır. Genel kültür bilgi ve becerilerinin öğretim sürecinde;

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağına kurma,
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
5. Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme biçiminde kullanır²¹⁸ diye ifade edilmiştir.

B- Özel Alan; Öğretmenin, öğreteceği alanın temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yöntemlerini bilerek, öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri geliştirmesi olarak vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenin, öğreteceği alanla ilgili bilgileri, diğer konu alanlarıyla ilişkilendirerek günlük yaşamla bağ kurmasına da işaret edilmiştir. Özel alana ilişkin bilgi ve becerileri öğretim sürecinde;

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
2. Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme, yöntemlerini açıklama,
3. Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve geliştirme,

²¹⁸ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 18.

6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır²¹⁹ diye ifade edilmiştir.

C- Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri; Eğitime-öğretme yeterlilikleri içinde; bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlilikleri, sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi niteliklerdir.

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklendiği vurgulanmıştır. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinimlerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesinin önemi üzerinde durulmuştur. Yine, bilim ve teknolojiye hızlı gelişme ve değişimler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunmasının gerektiği ve öğretmenin öğrencileri düşünmeye, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeye, farklı görüşleri hoş görmeye özendirilmesinin gereği vurgulanmıştır²²⁰.

Eğitime-Öğretme yeterlikleri 14 başlık altında ele alınmış ve bu 14 yeterlik boyutunun alt yeterlilikleri de belirlenmiştir.

1. Öğrenciyi Tanıma; 10 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin fiziksel özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin grup ilişkilerini tanıma,
- Öğrencilerin zihinsel özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini tanıma,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirleme,
- Öğrencilerin öğrenme stilini tanıma,

²¹⁹ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 18.

²²⁰ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 19-20.

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme,
- Öğrenciyi tanımada ilgililerle iş birliği yapma²²¹.

2. Öğretimi Planlama; 11 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Öğretimin amacını belirleme,
- Öğretimin içeriğini belirleme,
- Öğretim etkinliğini belirleme,
- Öğretim yönetimini belirleme,
- Öğretim materyalini belirleme,
- Öğretim ortamını belirleme,
- Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme,
- Yıllık plan yapma,
- Ünite planı yapma,
- Ders planı yapma,
- Gezi, gözlem, deney planı yapma²²².

3. Materyal Geliştirme; 20 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Etkinlik, görev, iş ve deney yaprağı hazırlama,
- Bilgi yaprağı hazırlama,
- İşlem yaprağı hazırlama,
- Tepegöz saydam i hazırlama,
- Slâyt hazırlama,
- Ödev kâğıdı hazırlama,
- Pastpartu/küpür hazırlama,
- Elde şema-şeki! ve grafik hazırlama,
- Pano, afiş, sergi düzenleme,

²²¹ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 20.

²²² MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 21.

- Zaman şeridi hazırlama,
- Model hazırlama,
- Materyal uyarlama,
- Öğrenciye materyal hazırlatma,
- Bilgisayar ekranı hazırlama,
- Ses kaseti hazırlama,
- Video kaseti hazırlama,
- Materyali arşivleme,
- Materyal karteksi tutma,
- Koleksiyon hazırlama,
- Döner levha hazırlama²²³.

4. Öğretim Yapma; 35 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme,
- Önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma,
- Öğrencinin ihtiyacı ile konu alanı arasında bağ kurma,
- Öğrenciye amaçlara ulaşma yollarını bildirme,
- Öğrenciye dersin amacını bildirme,
- Gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma,
- Öğrencileri öğretim etkinliğine katma,
- Alan uzmanına bilgi sundurma,
- Dersi özetleme,
- Dersi değerlendirme,
- Öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme,
- Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama,

²²³ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 22.

- Ödev verme,
- Düz anlatımla öğretim yapma,
- Buluş yoluyla öğretim yapma,
- Problem çözme yöntemiyle öğretim yapma,
- Soru-cevap yöntemiyle öğretim yapma,
- Tartışma yöntemiyle öğretim yapma,
- Gösteri yöntemiyle öğretim yapma,
- Rol oynama yöntemiyle öğretim yapma,
- Oyun yöntemini kullanarak öğretim yapma,
- Beyin fırtınası yöntemiyle öğretim yapma,
- Bire bir öğretim yapma,
- Proje yöntemiyle öğretim yapma,
- Deneysel öğretim yapma,
- Ekiple öğretim yapma,
- Örnek olay yöntemiyle öğretim yapma,
- Yazı tahtası ile öğretim yapma,
- Modellerle öğretim yapma,
- Benzeşim yöntemiyle öğretim yapma,
- Projeksiyonla (slayt-tepegöz) öğretim yapma,
- Video ile öğretim yapma,
- Bilgisayarla öğretim yapma,
- Şema, şekil, grafik gibi görsel materyalle öğretim yapma,
- Basılı materyalle öğretim yapma²²⁴.

5. Öğretimi Yönetme; 21 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

²²⁴ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 23-24.

- Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturma,
- Uygulanacak kuralları belirleme,
- Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme,
- Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme,
- Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme,
- Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama,
- Olumlu davranışı pekiştirme,
- Olumsuz davranışı düzeltme,
- Öğretim ortamını düzenleme,
- Zamanı yönetme,
- Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama,
- İletişim düzenini kurma,
- Öğrenci devamını kontrol etme,
- Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme,
- Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma,
- Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme,
- Öğrenci deneyimlerini yönetme,
- Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma,
- Öğrenciye ilk yardım yapma,
- Toplantıları yönetme,
- Okul etkinliklerine sınıfı katma²²⁵.

6. Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme; 21 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme,
- Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme,

²²⁵ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 25.

- Yazılı yoklama yapma,
- Sözlü yoklama yapma,
- Doğru-yanlış türü test yapma,
- Eşleştirme türü test yapma,
- Tamamlama türü test yapma,
- Çoktan seçmeli test yapma,
- Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirliklerini saptama,
- Ödev ve proje değerlendirme,
- Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme,
- Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme,
- Öğrenci velisine geri bildirim sağlama,
- Mutlak değerlendirme yapma,
- Bağlı değerlendirme yapma,
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlama,
- Kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme,
- Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma,
- Öğrenciye geri bildirim sağlama,
- İş, performans testi yapma,
- Tutum ölçme²²⁶.

7. Rehberlik Yapma; 20 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Öğrencilere rol modelliği yapma,
- Öğrencileri dinleme, onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma,
- Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma,
- Öğrencilerin derslerdeki başarıları konusunda rehberlik yapma,

²²⁶ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 26-27.

- Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme,
- Öğrencilerin meslekleri tanımlarına ve seçmelerine yardımcı olma,
- Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma,
- Öğrencilerin genel nitelikli psikolojik sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- Öğrencilere sağlık sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- Öğrencilerin uyum sorunlarını çözmelerine yardımcı olma,
- Öğrencilere insan ilişkileri konusunda yardımcı olma,
- Öğrencilerin ekonomik ve sosyal programlardan yararlanmalarına yardımcı olma,
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleme ve sorunlarını çözmede yardımcı olma,
- Öğrencilere disiplin kurallarına uymada rehberlik etme,
- Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla mücadele etme,
- Öğrencilerin madde bağımlılığı sorunlarını çözmede rehberlik etme,
- Öğrencilerin okul karar süreçlerine katılımını destekleme,
- Öğrenci örgütlerinin yönetiminde öğrencilere danışmanlık yapma,
- Anne, babalara/velilere öğrenciler konusunda rehberlik yapma,
- Öğrenci sorunları ile ilgili rehberlik uzman ve servisleriyle iş birliği yapma²²⁷.

8. Temel Becerileri Geliştirme; 13 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin Sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin fiziksel ve el becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

²²⁷ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 27-28.

- Öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma,
- Öğrencilerin görsel öğeleri okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirmelerine yardım etme,
- Öğrencilerin estetik yargılarının geliştirilmesine yardım etme,
- Öğrencilerin teknolojik okuryazarlık becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirme,
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardım etme²²⁸.

9. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme; 11 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etmek üzere kendini hazırlama,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri belirleme,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle iletişim becerilerini geliştirme,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri planlama,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun öğretim malzemeleri sağlama,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, öğrenme ortamını yeniden düzenleme,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun öğretim tekniklerini uygulama,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından benimsenmesini özendirme,
- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mesleki geleceklerini planlama becerilerini geliştirmelerine yardım etme,

²²⁸ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 29.

- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere kişisel ve sosyal problemleri konusunda rehberlik yapma²²⁹.

10. Yetişkinleri Eğitme; 8 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Kendisini yetişkinlerle birlikte çalışmaya hazırlama,
- Yetişkin eğitim gereksinimini saptama,
- Bireysel eğitim gereksinimlerini belirleme,
- Yetişkin eğitimi programlarını tanıtmama,
- Yetişkinler için öğretimi planlama,
- Yetişkinler için aktif öğrenme ortamı oluşturma,
- Eğitim sürecini yönetme,
- Yetişkinlerin performansını değerlendirme²³⁰.

11. Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma; 10 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Eğitsel kol etkinliklerine rehberlik etme,
- Okul ve zümre kurullarına katılma,
- Öğrenci velileriyle görüşme yapma,
- Okul-aile birliği/veli toplantılarına katılma,
- Öğrenci hakkında meslektaşlarıyla iş birliği yapma,
- Satın alma ve benzeri komisyonlara katılma,
- Bayrak törenini yönetme,
- Ders dışı etkinlikleri düzenleme,
- İlgi alanına göre kurs ve seminerler düzenleme,
- Okulda nöbet tutma²³¹.

12. Kendini Geliştirme; 9 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Mesleki yayınları izleme,

²²⁹ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 30-31.

²³⁰ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 31.

²³¹ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 32.

- Bilimsel etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum, konferans vb.) katılma,
- Eğitim-öğretim mevzuatını izleme,
- Deneyimlerini başkaları ile paylaşma,
- Yönetici ve müfettişlerle mesleki gelişim konusunda iş birliği yapma,
- Mesleki kuruluşlara aktif olarak katılma,
- Mesleği dışındaki sosyal ve kültürel etkinliklere katılma,
- Öğrencilerden kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma,
- Meslektaşlarından, kendi performansıyla ilgili geri bildirim alma²³².

13. Okulu Geliştirme; 12 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Okuldaki fiziksel kaynakları verimli kullanma,
- Okul-çevre etkileşimini sağlamada yönetime yardımcı olma,
- Öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapma,
- Aday öğretmenlere rehberlik yapma,
- Mezunları izleme çalışmalarına katılma,
- Okulun programları hakkında geri bildirim sağlama,
- Okul büro yönetim hizmetlerine yardımcı olma,
- Okul-işyeri koordinatörlüğü yapma,
- Fon/kaynak yaratma,
- Yönetimle iş birliği yapma,
- Okulun işleyişi ile ilgili görüş ve önerilerde bulunma,
- Okul sistemiyle ilgili sorunların çözümüne katılma²³³.

14. Okul-Çevre ilişkilerini Geliştirme; 5 alt yeterlik boyutu vardır. Bunlar;

- Okul çevresini tanıma,
- Okulu çevreye tanıtmak,

²³² MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 33.

²³³ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 34.

- Meslek kuruluşları ile iş birliği yapma,
- Okul-aile iş birliğine katkıda bulunma,
- Toplumsal gelişmeye önderlik etme²³⁴.

2.2.3. Öğretmen yeterlikleri alanında yapılmış akademik çalışmalar

Türkiyede Yapılan Araştırmalar

1. Beyza Bilgin tarafından 1980 yılında liselerde mevcut durum ile olması gereken durum, öğretmenlerin görüşlerine dayalı araştırılmıştır. Türkiye genelinde 873 liseden 968 DKAB. Dersi öğretmenine ölçme aracı uygulanarak "Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri" adlı araştırma²³⁵ ile o yıllarda liselerde seçmeli ders olarak okutulan din derslerinin durumu incelenmiştir.
2. Özcan Demirel tarafından 1987 yılında, yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerini inceleyen bir çalışmada 50 Türk, 50 yabancı öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmene Ölçme aracının uygulanarak "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri" adlı çalışmayla²³⁶ öğretmenlerin göstermeleri gereken meslek bilgileri ile gerçekte gösterdikleri meslek bilgisi yeterlikleri karşılaştırılmıştır.
3. M.Şevki Aydın tarafından, ilköğretim programının değişmesinden önce 1989–1990 öğretim dönemini kapsayan "Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri" adlı bir doktora çalışması²³⁷ yapılmıştır. Kayseri il merkezindeki 35 orta dereceli okulda görev yapan 101 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenine ve bu okullardaki 843 öğrenciye Ölçme aracının uygulanarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin pedagojik formasyonları araştırılmış ve değerlendirilmiştir.
4. Suat Cebeci tarafından 1994 yılında Ankara'da 509 öğretmen ve 1340 öğrenciye Ölçme aracının uygulanarak "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri" adlı doktora çalışması²³⁸ ile konu araştırılmış ve ilgili öğretmenlerin;

²³⁴ MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, a.g.e., s. 35.

²³⁵ Beyza Bilgin, *Türkiye 'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara, Emel Matbaacılık, 1980.

²³⁶ Özcan Demirel, "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl: 1989, sayı: 4, (ss. 5–26).

²³⁷ M. Şevki Aydın, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri, 1992.

²³⁸ Suat Cebeci, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 1994.

derse hazırlanma durumları, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri, pedagojik formasyon bilgileri ve özel alan bilgileriyle ilgili bulgular değerlendirilmiştir.

5. Semra Güven tarafından 1995–1996 öğretim yılında Malatya il genelinde Sınıf öğretmeni olarak görev yapan 752 öğretmene Ölçme aracının uygulanarak “Temel Eğitim I. Kademe(İlkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliklerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı doktora çalışması²³⁹ yapılmıştır.
6. Eyüp İzci tarafından 1997–1998 öğretim yılında Malatya il ve ilçe merkezlerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 518 öğretmene Ölçme aracının uygulanarak “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi(Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı doktora çalışması²⁴⁰ yapılmış ve elde edilen verilerle konu değerlendirilmiştir.
7. Gülçin Eroğlu tarafından 1999 yılında Ankara’da ki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan Gazi Üniversitesi eğitim fakültesinden mezun olan 312 öğretmene Ölçme aracının uygulanarak “Gazi Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültesinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları İle İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşler” adlı yüksek lisans çalışması²⁴¹ yapılarak konu ele alınmıştır.
8. Ertan Gökçe tarafından 1998 yılında Ankara’da görev yapan 440 öğretmene Ölçme aracının uygulanarak "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı doktora tezi²⁴² olarak yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip olma elde edilen bulgulara göre değerlendirilmiştir.
9. Halit Ev tarafından tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 127 öğretim elemanı ve 353 İlahiyat Fakültesi 4. sınıf öğrencisi ile birlikte çeşitli il ve ilçelerden 55 DKAB. Öğretmenine ve 127 İHL. Meslek dersleri öğretmenine Ölçme aracının uygulanarak “Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme

²³⁹ Semra Güven, *Temel Eğitim I. Kademe (İlkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliklerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya, 1997.

²⁴⁰ Eyüp İzci, *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya, 1999.

²⁴¹ Gülçin Eroğlu, *Gazi Üniversitesine Bağlı Eğitim Fakültesinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları İle İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşler*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999.

²⁴² Ertan Gökçe, *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 1999.

Bakımından Değerlendirilmesi” adlı doktora teziyle incelenmiş ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir²⁴³.

10. Süleyman Gökmen tarafından yapılan "İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarını Düzenleme Yeterlilikleri" adlı araştırmada²⁴⁴, öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenleme, öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı, araç-gereç tasarımı, donanım tasarımı ve sınıf organizasyonu yeterlilikleri incelenmiştir.
11. Mustafa Önder tarafından 2002 yılında yapılan "Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu" adlı doktora çalışmasında²⁴⁵ Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Programındaki ilköğretime yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin, öğretmen adaylarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini yürütmeye hazırlamadaki yeterlik durumu araştırılmıştır.
12. Recai Doğan ve Nurullah Altaş tarafından 2003 yılında yapılan ve bizim araştırmamızda kullandığımız "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği" adlı bir araştırma yapılmıştır²⁴⁶. Bu araştırma Ankara'da 172 ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği'nde belirlenen altı boyut bazı değişkenlerine göre değerlendirilmiştir.
13. Mücahit Arpacı tarafından 2003–2004 öğretim yılında İzmir il ve ilçe merkezindeki, İlköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden 251'ine Ölçme aracının uygulanarak "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri" adlı yüksek lisans çalışması²⁴⁷ yapılmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

²⁴³ Halit Ev, *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, 1999.

²⁴⁴ Süleyman Gökmen, *İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarını Düzenleme Yeterlilikleri*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2001.

²⁴⁵ Mustafa Önder, *Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2002.

²⁴⁶ Recai Doğan-Nurullah Altaş, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler*, AÜİF. Dergisi, c. XLIV, sayı: 2, Ankara 2003, (ss.173–186).

²⁴⁷ Mücahit Arpacı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

14. Işıl Yazıcı tarafından 2004 yılında İstanbul ilinde, İlköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden 635'ine Ölçme aracının uygulanarak "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri" adlı yüksek lisans çalışması²⁴⁸ yapılmış ve elde edilen bulgularla konu değerlendirilmiştir.

Diğer Ülkelerde Yapılan Çalışmalar

1. Bruce R. Joyce tarafından yapılan "Alternative Models of Elementary Education" adlı çalışmada²⁴⁹ ilköğretim öğretmenlerinin değişen rolleri ele alınarak, öğretmenlerin bireyleri örgütleme, bilgiyi etkili bir şekilde sunma, kendi kendini değerlendirme ve konu alanı uzmanlığı gibi özellikleri sınıf içi rolleri olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.
2. Reed L. Stolworthy tarafından yapılan "Assessing and Interpreting Student Progress: Evaluating the Competency in the Preparation of Teachers" adlı çalışmasında²⁵⁰ öğretmenlik eğitim programı öğretmen adaylarının kendi görüşlerine dayalı olarak; mesleki yeterlikler, öğretim sürecine ilişkin yeterlikler ve kişilerarası iletişim yeterlikleri olarak ele araştırılmış ve değerlendirilmiştir.
3. Elizabeth A. Ashburn tarafından yapılan "Three Crucial Issues Concerning The Preparation of Teachers for Our Classrooms: Definition, Development and Competence" adlı çalışmada²⁵¹ öğretmen eğitimi konusu ele alınarak eğitimin düzeyi, yeterli bir öğretmenin hangi özellikleri taşıması gerektiği ve öğretmenliğe girişte hangi yeterliklerin aranacağı üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için hazırlanacak testlerin hem teknik hem de mesleki yeterlikleri ölçebilecek şekilde çok yönlü olarak hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır.
4. Gary P. DeBolt editörlüğünde yapılan "Teacher Induction and Mentoring: School-Based Collaborative Programs" adlı çalışmada²⁵², öğretmen olmada atamanın yeri, rehberliğin önemi, öğretmenlerin staj ve rehberlik programları, öğretme temelli

²⁴⁸ Işıl Yazıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

²⁴⁹ Bruce R. Joyce, *Alternative Models of Elementary Education*, Blaistell Publishing Company, Massachusetts, 1969.

²⁵⁰ Reed L. Stolworthy, *Assessing and Interpreting Student Progress: Evaluating the Competency in the Preparation of Teachers*, Eric Documentation, Kansas, 1987.

²⁵¹ Elizabeth A. Ashburn, *Three Crucial Issues Concerning The Preparation of Teachers for Our Classrooms: Definition, Development and Competence*, Eric Clearinghouse on Teacher Education, Washington, 1989.

²⁵² *Teacher Induction and Mentoring: School-Based Collaborative Programs*, Edited by Gary P. DeBolt, State University of New York Press, Albany, 1992.

- işbirlikçi programlar, rehberlik önerileri, araştırma ve uygulamada ortaya çıkan sorunlar ve bunlardan çıkarılacak dersler üzerinde durulmuştur.
5. Darla Struck tarafından yapılan “Effective Teacher Evaluations” adlı çalışmada²⁵³ etkili değerlendirilmenin esasları, öğretmen değerlendirmelerinin önemi ve bunun öğretmene ailelere ve öğrencilere kazandıracağı faydalar, öğretmen değerlendirme formları ve öğretmen değerlendirme çeşitleri ile ilgili konular ele alınmıştır.
 6. David Carr ve Jan Steutel editörlüğünde yapılan “Virtue Ethics and Moral Education” adlı çalışmada²⁵⁴, ahlak ve değer eğitimi, kişilik gelişimi, zihinsel ve ahlaki gelişim üzerinde durulmuştur. Ayrıca değer eğitimin manası ve metodu, insanın doğruluk dürüstlük yardımseverlik ve adalet gibi duyguları ve bunların eğitimsel değerlendirilmesi yapılmıştır.
 7. Kenneth D. Peterson tarafından yapılan “Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices” adlı çalışmada²⁵⁵ öğretmen değerlendirme konusu hakkındaki düşünceler, öğretmen değerlendirmede yeni yönelişler ve bunlara olan ihtiyaç, öğretmen değerlendirmelerinin prensipleri, öğretmen değerlendirmelerinin problemleri, öğretmen değerlendirmelerinde çok yönlü veri kaynakları konuları ele alınmıştır.
 8. Antony Laker tarafında yapılan “Developing Personal, Social & Moral Education Through Physical Education: A Practical Guide for Teachers” adlı çalışmada²⁵⁶, etkili öğretmenin özellikleri, öğretme stil ve stratejileri, öğrenme teori ve stilleri, değerlendirme teorileri, değerlendirme metotları, öğretmen gözlemi ve bu gözlemlerin önemi üzerinde durulmuştur.
 9. Mark Brundrett ve Peter Silcock tarafından yapılan “Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching” adlı araştırmada²⁵⁷ iyi öğretmen olmanın ilk prensipleri ve karşılaştırmalı argümanları değinilmiştir. Ayrıca öğretmen merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli yaklaşım ve işbirlikçi yaklaşım üzerinde durulmuştur. Yine öğretmenin eğitimin konusu ele alınmıştır.

²⁵³ Darla Struck, *Effective Teacher Evaluations*, Jones and Bartlett Publishers, Maryland, 1994.

²⁵⁴ *Virtue Ethics and Moral Education*, Edited by David Carr ve Jan Steutel, Routledge, London, 1999.

²⁵⁵ Kenneth D. Peterson, *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*, Corwin Pres, California, 2000.

²⁵⁶ Antony Laker, *Developing Personal, Social & Moral Education Through Physical Education: A Practical Guide for Teachers*, Taylor & Francis, Florence, 2001.

²⁵⁷ Mark Brundrett-Peter Silcock, *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*, Routledge University of Kentucky, 2002.

10. Kari Nes Booth tarafından yapılan “Developing Inclusion Teacher Education: Reforming Teacher Education” adlı çalışmada²⁵⁸ İngiltere, Norveç, Yeni Zelanda, Avustralya ve Amerika’ da ki uygulamalardan yola çıkılarak öğretmen eğitimi karşılaştırmalı olarak ele alınmış, teori ve uygulamalarda karşılaşılan sorunların çözümü için öğretmen yetiştirme programlarına nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.
11. Jim Campbell-Leonidas Kyriakides-Daniel Muijs tarafından yapılan “Assessing Teacher Effectiveness” adlı araştırmada²⁵⁹ öğretmenlerin farklı öğretme etkinlikleri, kavram çerçeveleri, öğretme profilleri vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin rol aktiviteleri ve öğretmen etkinliklerinin tarihsel modelleri üzerinde durulmuştur.
12. Pamela D.Tucker-James H.Stronge tarafından yapılan “Linking Teacher Evaluation and Student Learning” adlı çalışmada²⁶⁰, etkili öğretmenin gücü ve değerlendirilmesi üzerinde durulmuş ve test ve değerlendirme metotları, temel çevresel standartlarla öğretmen değerlendirme, amaç saptama düşüncesiyle öğretmen değerlendirme, öğrenci kazanımları temelinde öğretmen değerlendirme ve öğretmen kalitesini değerlendirme düşüncesi hakkında ki düşünceler ele alınmıştır.

²⁵⁸ Kari Nes Booth, *Developing Inclusion Teacher Education: Reforming Teacher Education*, Routledge Falmer, London, 2003.

²⁵⁹ Jim Campbell-Leonidas Kyriakides-Daniel Muijs, *Assessing Teacher Effectiveness*, Routledge University of Kentucky, 2004.

²⁶⁰ Pamela D.Tucker-James H. Stronge, *Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia, 2005.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeyleri; cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim durumuna, mezun olunan fakülteye, bransa, görev süresine, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezine, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna ve katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve Yeterlik Düzeyleri ile İlgili Bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Bulgular

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kişisel özellikleri şu şekildedir:

Tablo 15 – Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet		N	%
1	Kadın	182	34.3
2	Erkek	346	65.3
Toplam		528	99.6

Tablo 15’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerin % 65.3’ü erkek, % 34.3’ü bayandır. Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinden 2’si bu soruyu cevaplamamıştır. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin Tüm Test ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 - Tüm puanlar boyutu ortalama puanları ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	std.	sd.	t	sig.= p
Bayan	183	3.7699	.5560	528	1.322	0.187
Erkek	347	3.7009	.5996			

Bu bulgulara göre, Tüm Test ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $[t(528)=1.322, p>.05]$. Erkek öğretmenlerin tüm test ortalama puan ortalamaları $\bar{X} = 3.7699$ iken, bayan öğretmenlerin tüm test ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.7009$ 'dur. Nitekim tüm test maddelerinde öğretmenlerin elde ettikleri ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17 – Öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı

Mezun olunan lise türü		N	%
1	Genel Lise	269	50.8
2	Meslek Lisesi	71	13.4
3	İmam Hatip Lisesi	128	24.2
4	Diğer Lise Türleri	14	2.6
5	Öğretmen Okulu	26	4.9
6	Anadolu Öğretmen Lisesi	11	2.1
7	Anadolu Lisesi	3	.6
	Toplam	522	98.5
Cevapsız		8	1.5
Toplam		530	100.0

Tablo 17’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50.8’i genel lise mezunu, % 24.2’si İHL. mezunu, % 13.4’ü Meslek Lisesi mezunu, % 4.9’u Öğretmen Okulu mezunu, % 2.6’sı diğer lise türü mezunu, % 2.1’i Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, % 0.6’sı Anadolu Lisesi mezunudur. Genel lise mezunu olan öğretmenlerin oranı araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısını oluşturmaktadır.

Tablo 18 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü (recode)	N	$\bar{X}$	Std.
1. Genel Lise	269	3.7432	.5639
2. Meslek Lisesi	71	3.5524	.6737
3. İmam Hatip Lisesi	128	3.8630	.5660
4. Öğretmen Okulu	26	3.5432	.6351
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.7108	.3339
6. Diğer Lise Türleri	14	3.5855	.4744
Toplam	522	3.7316	.5843

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 18’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptirler.

“Tüm Test Ortalama Puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre dağılımının tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)²⁶¹ sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun olunan lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	5.753	5	1.151	3.449	.004	1 ile 2, 3 ile 1–2–4
Gruplariçi	172.129	516	.334			
Toplam	177.882	521				

Tablo 19’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir ilişki vardır. **[F(5–516)=3.449,p<.05]**. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış²⁶² ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

²⁶¹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁶² Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 20 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.1908*	7.706E-02	.014
	İHL.	-.1197	6.202E-02	.054
	Öğretmen Okulu	.2000	.1186	.092
	Anadolu Öğretmen Lisesi	3.244E-02	.1583	.838
	Diğer Lise Türleri	.1577	.1583	.320
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.1908*	7.706E-02	.014
	İHL.	-.3105*	8.547E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	9.222E-03	.1324	.944
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.1584	.1689	.349
	Diğer Lise Türleri	-3.3067E-02	.1689	.845
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	-.1197	6.202E-02	.054
	Meslek Lisesi	.3105*	8.547E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	.3198*	.1242	.010
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.1522	.1626	.350
	Diğer Lise Türleri	.2775	.1626	.088
Öğretmen Okulu	Genel Lise	.2000	.1186	.092
	Meslek Lisesi	-9.222E-03	.1324	.944
	İHL.	-.3198*	.1242	.010
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.1676	.1915	.382
	Diğer Lise Türleri	-4.2290E-02	.1915	.825
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	3.2439E-02	.1583	.838
	Meslek Lisesi	-.1584	.1689	.349
	İHL.	-.1522	.1626	.350
	Öğretmen Okulu	.1676	.1915	.382
	Diğer Lise Türleri	.1253	.2183	.566
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-.1577	.1583	.320
	Meslek Lisesi	-3.307E-02	.1689	.845
	İHL.	-.2775	.1626	.088
	Öğretmen Okulu	-4.229E-02	.1915	.825
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.1253	.2183	.566

Tablo 20’deki verilere göre “genel lise” mezunlarının “Tüm Test Ortalama Puanları”, “meslek lisesi” mezunlarının ortalamasından yüksektir. “İHL.” mezunları ise “genel lise”, “meslek lisesi” ve “öğretmen okulu” mezunlarına göre “Tüm Test Ortalama Puanları”nda daha yüksek ortalamaya sahiptirler ve daha başarılıdırlar.

Tablo 21 – Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı

Öğretmenlerin öğrenim durumu		N	%
1	Önlisans	89	16.8
2	Lisans	377	71.1
3	Yüksek Lisans	55	10.4
4	Doktora	9	1.7
Toplam		530	100.0

Tablo 21’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 71.1’inin öğrenim durumu lisans seviyesinde, % 16.8’inin öğrenim durumu Önlisans seviyesinde, % 10.4’ünün öğrenim durumu Yüksek Lisans seviyesinde, % 1.7’si Doktora seviyesindedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin çoğunluğu lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Burada dikkat çeken bir bulgu, önlisans mezunu öğretmenlerin oranıdır.

Tablo 22 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.5887	.6380
2. Lisans	377	3.7322	.5794
3. Yüksek lisans	55	3.8912	.4888
4. Doktora	9	3.7377	.6199
Toplam	530	3.7247	.5853

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 22’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin öğrenim durumu analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptirler.

“Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımının tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)²⁶³ sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

²⁶³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 23 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	3.194	3	1.065	3.145	.025	1 ile 2, 1 ile 3
Gruplariçi	178.038	526	.338			
Toplam	181.232	529				

Tablo 23’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. [**F(3–526)=3.145, p<.05**]. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları”, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksektir ve onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca ilişkisiz üç yada daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış²⁶⁴ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin öğrenim durumu LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Önlisans	Lisans	-.1435*	6.856E-02	.037
	Yüksek lisans	-.3025*	9.979E-02	.003
	Doktora	-.1490	.2035	.464
Lisans	Önlisans	.1435*	6.856E-02	.037
	Yüksek lisans	-.1590	8.398E-02	.059
	Doktora	-5.5065E-03	.1962	.978
Yüksek lisans	Önlisans	.3025*	9.979E-02	.003
	Lisans	-.1590	8.398E-02	.059
	Doktora	.1535	.2092	.463
Doktora	Önlisans	-.1490	.2035	.464
	Lisans	-5.5065E-03	.1962	.978
	Yüksek lisans	.1535	.2092	.463

Tablo 24’deki verilere göre öğrenim durumu “yüksek lisans” olan öğretmenlerin ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans” olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahiptirler. Yine öğrenim durumu “lisans” düzeyinde olan öğretmenlerin ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans” düzeyinde olan öğretmenlere göre yüksektir.

²⁶⁴ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 25 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler		N	%
1	Yüksek İslam Enstitüsü	7	1.3
2	İslami İlimler Fakültesi	2	.4
3	Eğitim Fakültesi	192	36.2
4	Fen-Edebiyat Fakültesi	55	10.4
5	Ziraat Fakültesi	20	3.8
6	Mühendislik Fakültesi	9	1.7
7	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	10	1.9
8	Açık Öğretim Fakültesi	15	2.8
9	Ankara Üniv. İlahiyat Fak.	9	1.7
10	Atatürk Üniv. İlahiyat Fak.	70	13.2
11	Dokuz Eylül Üniv. İlahiyat Fak.	11	2.1
12	Marmara Üniv. İlahiyat Fak.	14	2.6
13	Selçuk Üniv. İlahiyat Fak.	10	1.9
14	Erciyes Üniv. İlahiyat Fak.	3	.6
15	Dicle Üniv. İlahiyat Fak.	1	.2
16	Uludağ Üniv. İlahiyat Fak.	6	1.1
17	Ondokuz Mayıs Üniv. İlahiyat Fak.	3	.6
18	Açık Öğretim Önlisans	39	7.4
19	Hemşirelik Yüksek Okulu	1	.2
20	Öğretmen Okulu	5	.9
21	Teknik Eğitim Fakültesi	2	.4
22	BESYO.	1	.2
23	Eğitim Enstitüsü	33	6.2
Toplam		518	97.7
Cevapsız		12	2.3
Toplam		530	100.0

Tablo 25’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin % 36.28’i Eğitim Fakültesi mezunu, % 13.2’si Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi mezunu, % 10.4’ü Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, % 7.4’ü Açık Öğretim Önlisans mezunudur. Tablo 25’de baktığımızda hemen hemen tüm fakülte mezunlarından öğretmen bulunduğunu görmekteyiz. Bu durum eğitim-öğretim açısından büyük talihsizlik olsa gerek.

Tablo 26 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre dağılımı

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler (recode)		N	%
1	Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fak.	9	1.7
2	İlahiyat Fakültesi	127	24.0
3	Eğitim Fakültesi	192	36.2
4	Eğitim Enstitüsü	33	6.2
5	Diğer Fakülteler*	157	29.6
6	Toplam	518	97.7
Cevapsız		12	2.3
Toplam		530	100.0

Tablo 26’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36.2’si Eğitim fakültesi mezunu, % 24’ü İlahiyat fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 29.6’sının öğretmen yetiştiren fakülteler dışındaki kurumlardan mezun olmuş olmaları oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 27 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun olunan fakülte (recode)	N	$\bar{X}$	Std.
1. Yüksek İslam Enst.-İslami İlimler Fak.	9	3.9089	.6443
2. İlahiyat Fakültesi	127	3.8423	.5692
3. Eğitim Fakültesi	192	3.7880	.5308
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.7516	.5615
5. Diğer Fakülteler*	157	3.5300	.6254
Toplam	518	3.7229	.5865

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (Recode) göre analizi Tablo 27’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir. Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (Recode) göre dağılımının tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁶⁵ sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

* Bu araştırmada İDKAB. dersine giren fakat Yüksek İslam Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü dışında kalan fakültelerden mezun olan öğretmenleri belirtmek için “Diğer Fakülteler” ifadesi kullanılmıştır.

²⁶⁵ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 28 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin mezun olunan fakülte türüne (recode) göre anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anamlı fark
Gruplararası	8.804	4	2.201	6.679	.001	2 ile 5,
Gruplarıçi	169.062	513	.330			3 ile 5,
Toplam	177.866	517				4 ile 5

Tablo 28’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. $[F(4-513)=6.679, p<.05]$. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları”, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış²⁶⁶ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29 - Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	6.660E-02	.1980	.737
	Eğitim Fakültesi	.1209	.1958	.537
	Eğitim Enstitüsü	.1573	.2159	.467
	Diğer Fakülteler	.3789	.1968	.055
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-6.6599E-02	.1980	.737
	Eğitim Fakültesi	5.434E-02	6.566E-02	.408
	Eğitim Enstitüsü	9.071E-02	.1122	.419
	Diğer Fakülteler	.3123*	6.851E-02	.0001
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	.1209	.1958	.537
	İlahiyat Fakültesi	5.434E-02	6.566E-02	.408
	Eğitim Enstitüsü	3.637E-02	.1082	.737
	Diğer Fakülteler	.2580*	6.177E-02	.0001
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	.1573	.2159	.467
	İlahiyat Fakültesi	9.071E-02	.1122	.419
	Eğitim Fakültesi	-3.637E-02	.1082	.737
	Diğer Fakülteler	.2216*	.1099	.044
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	.3789	.1968	.055
	İlahiyat Fakültesi	-.3123*	6.851E-02	.0001
	Eğitim Fakültesi	-.2580*	6.177E-02	.0001
	Eğitim Enstitüsü	-.2216*	.1099	.044

²⁶⁶ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 29'daki LSD testi verilerine göre İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları”, Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puana sahiptirler.

Tablo 30 – Öğretmenleri branşa göre dağılımı

Branş		N	%
1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	130	24.5
2	Sınıf Öğretmeni	400	75.5
Toplam		530	100.0

Tablo 30'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75.5'i Sınıf Öğretmeni, % 24.5'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenidir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere İDKAB. derslerine genelde Sınıf öğretmenleri girmektedir. Bu durumun İDKAB. dersindeki verimliliği düşürdüğü kanaatindeyiz. Oysa bu derslere İlahiyat fakültelerinin İDKAB. bölümünden mezun olan öğretmenlerin girmesiyle, bu dersler çok daha verimli olabilir.

Tablo 31 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin branşları t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd.	t*	sig.= p
Din kültürü	130	3.8366	.58464	528	2.523	.012
Sınıf öğrt.	400	3.6883	.58163			

Araştırmamıza katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin Tüm Test ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları tablo 31'de verilmiştir. Bu bulgulara göre, Tüm Test ortalama puanları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir ilişki vardır. **[t(528)=2.523,p<.05]**. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin tüm test ortalama puan ortalamaları $\bar{X} = 3.83$ iken branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin tüm test ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.68$ 'dir. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenlerin tüm test ortalama puan ortalamaları, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Birçok fakülte mezunlarının (Ziraat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik fakültesi, Hemşirelik Yüksek Okulu vb.) sınıf öğretmeni olarak atanmış olması bu verileri ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Tablo 32 – Öğretmenlerin görev sürelerine göre dağılımı

Öğretmenlerin görev süreleri		N	%
1	0–4 yıl	176	33.2
2	5–10 yıl	182	34.3
3	11–20 yıl	83	15.7
4	21 yıl ve üzeri	89	16.8
Toplam		530	100

Tablo 32’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik süreleri; % 34.3’ünün 0–4 yıl arası, % 33.2’sinin 5–10 yıl arası, % 16.8’inin 21 yıl ve üzeri, % 15.7’sinin 11–20 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahiptirler.

Tablo 33 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.7955	.7579
2. 5–10 yıl	182	3.7129	.8329
3. 11–20 yıl	83	3.7410	.8950
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.6039	.8773
Toplam	530	3.7264	.8269

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 33’de verilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir. Bu sonucun ortaya çıkmış olmasında, 1998 yılından itibaren öğretmen yetiştiren fakülte mezunlarından öğretmen atanmasının etkisi olabilir.

“Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁶⁷ sonuçları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin hizmet süreleri (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.264	3	.421	1,231	.298
Gruplariçi	179.968	526	.342		
Toplam	181.232	529			

²⁶⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 34’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. [$F(3-526)=1.231, p>.05$].

Tablo 35 – Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre dağılımı

Görev yeri		N	%
1	İl merkezi	275	51.9
2	İlçe merkezi	155	29.2
3	Belde-nahiye	8	1.5
4	Köy	92	17.4
Toplam		530	100.0

Tablo 35’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.9’i il merkezinde, % 29.2’i ilçe merkezinde, % 17.4’ü köyde, % 1.5’i belde ve nahiye görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının il merkezinde bulunmasının sebebi, il merkezinde okul sayılarının dolayısıyla da il merkezinde görev yapan öğretmen sayısının da fazla olmasıdır.

Tablo 36 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.7436	.6127
2. İlçe merkezi	155	3.7430	3.7436
3. Belde-nahiye	8	3.4867	.4843
4. Köy	92	3.6580	.4974
Toplam	530	3.7247	.5853

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 36’de verilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin görev yerleri analizinde en yüksek puana, il merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.

“Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁶⁸ sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

²⁶⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 37 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin görev yerleri (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.013	3	.338	.986	.399
Gruplariçi	180.218	526	.343		
Toplam	181.232	529			

Tablo 37’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. [$F(3-526)=.986$, $p>.05$].

Tablo 38 –Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılma durumuna göre dağılımı

Hizmet içi eğitim kursu	N	%
1 Hiç katılmadım	171	32.3
2 Bir kez katıldım	124	23.4
3 Birden fazla katıldım	235	44.3
Toplam	530	100

Tablo 38’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44.3’ü birden fazla katılmış, % 32.3’ü hiç katılmamış, % 23.4’ü bir kez hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin hizmet içi eğitim kursuna hiç katılmadığını ifade etmiş olması oldukça dikkat çekicidir. Oysa öğretmenlerin hizmet süresi boyunca, hizmet içi eğitim kurslarıyla kendilerini geliştirmeleri mümkündür.

Tablo 39 - Tüm test ortalama puanları ile hizmet içi eğitim kursuna katılma analizi

Hizmet içi eğitim kursuna katılma	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.6793	.5547
2. Bir kez katıldım	124	3.7766	.5794
3. Birden fazla katıldım	235	3.7303	.6096
Toplam	530	3.7247	.5853

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 39’da verilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizinde, en yüksek puana hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna (Recode) göre dağılımının tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁶⁹ sonuçları tablo 40’de verilmiştir

Tablo 40 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumları anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.693	2	.347	1.012	.364
Grupları içi	180.539	527	.343		
Toplam	181.232	529			

Tablo 40’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(2-527)=1.012, p>.05]$.

Tablo 41 – Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu dağılımı

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kursu		N	%
1	Alan	16	3.0
2	Yan alan	39	7.4
3	Pedagojik formasyon	24	4.5
4	Alan-yan alan	34	6.4
5	Alan-pedagojik formasyon	14	2.6
6	Yan alan- pedagojik formasyon	86	16.2
7	Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	6.2
8	Toplam	246	46.4
Cevapsız		284	53.6
Toplam		530	100

Tablo 41’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerden hizmet içi eğitim kurslarına katılanlar alan, yan alan ve pedagojik formasyon kursu almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53.6’sının cevap vermemesinin sebebi, % 33.2’sinin hiç hizmet içi kursuna katılmamış olmaları ve bir kısmının da soruya cevap vermemiş olmasıdır.

²⁶⁹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 42 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	3.9278	.5511
2. Yan alan	39	3.7106	.5290
3. Pedagojik formasyon	24	3.9074	.5725
4. Alan-yan alan	34	3.8221	.6614
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.6434	.6031
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.7129	.6588
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.7437	.6401
Toplam	246	3.7608	.6177

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 42’de verilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu analizinde en yüksek puana, “alan” ile ilgili kursa katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁷⁰ sonuçları tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43 - Tüm test ortalama puanları ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.588	6	.265	.688	.659
Gruplariçi	91.893	239	.384		
Toplam	93.481	245			

Tablo 43’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. $[F(6-239)=.688, p>.05]$.

3.2. Öğretmenlerin Yeterlik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin hangi durumlarda farklılaşıp-farklılaşmadığı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Yeterlik düzeyine

²⁷⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

ilişkin bulgular başlığı altında; Öğretmenlik Rolünü Benimseme Yansıtma ve Geliştirme Yeterlikleri, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanma Yeterlikleri, Etkili İletişim ve Teknikleri Kullanma Yeterlikleri, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Teknikleri Kullanma Yeterlikleri, Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri ve Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri üzerinde durulmuş, elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” alanındaki 26 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Öğr.Rol.7-Çocuk sevgisi	4.3415	Tam
Öğr.Rol.5-Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik	4.2038	“
Öğr.Rol.3-Mesleğini benimseme	4.1849	Oldukça
Öğr.Rol.11-Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	4.1792	“
Öğr.Rol.12-Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma	4.1623	“
Öğr.Rol.17-Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme	4.1283	“
Öğr.Rol.10-Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma	4.1000	“
Öğr.Rol.20-Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama	4.0792	“
Öğr.Rol.2-Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	4.0170	“

Öğr.Rol.16-Öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	3.9849	“
Öğr.Rol.8-Türkçeyi düzgün konuşma	3.9660	“
Öğr.Rol. 15-Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	3.9642	“
Öğr.Rol.1-Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma	3.9585	“
Öğr.Rol.6-Öneri ve eleştirilere açık olma	3.9528	“
Öğr.Rol.9-Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	3.9509	“
Öğr.Rol.25-Başarının değerlendirerek sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme	3.9057	“
Öğr.Rol.26-Sosyal yaşama uyumda DKAB derslerinden yararlanma	3.8868	“
Öğr.Rol.22-Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	3.8453	“
Öğr.Rol.4-Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	3.8189	“
Öğr.Rol.21-Öğrencilere rol modelliği yapma	3.7887	“
Öğr.Rol.24-Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma	3.7792	“
Öğr.Rol.19-Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma	3.7736	“
Öğr.Rol.14-İnsan içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	3.6906	“
Öğr.Rol.13-Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3.6585	“
Öğr.Rol.23-Mesleği ile ilgili yayınları izleme	3.5736	“
Öğr.Rol.18-Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3.5528	“

Tablo 44’de verilen bulgular incelendiğinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterliklerden 2’sine “tam”, 24’üne ise “oldukça” derecesinde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları üç yeterlik sırasıyla, “Çocuk sevgisi”, “Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik”, “Mesleğini benimseme” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde muhatabı olan öğrencileri sevmesi, onları karşı sabırlı, hoşgörülü ve iyi

niyetli olması gerekmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bu yeterlik maddelerine yüksek düzeyde sahip olmaları, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca üçüncü sırada “Mesleğini benimseme” yer almaktadır. Öğretmenin mesleğini benimsemesi ve sevmesi, eğitim-öğretimdeki verimliliği de olumlu yönde etkileyeceği muhakkaktır. En düşük seviyede sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla, “Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”, “Mesleği ile ilgili yayınları izleme” ve “Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”dır. Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma konusunda öğretmenlerin en az düzeyde yeterlik göstermiş olması, öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterince geliştiremediklerini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde internet, her tür bilgiye hızlı ve geniş bir şekilde ulaşma imkânı sağlamaktadır. Onun için öğretmenlerin internetten etkin bir şekilde yararlanmaları gerekmektedir. Yine öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yayınları, yasaları ve yönetmelikleri takip etme konusunda düşük düzeyde yeterlik göstermiş olmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bu konulardaki yeterliklerinin yeterlik boyutu açısından düşük düzeyde olması, öğretmenlerin alım gücünün düşük olmasıyla açıklanabilir. Okulların bilgisayarlarla donatılmasıyla ve okullarla internet ağının kurulmasıyla bu sorunlar aşılabılır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 4.3415 – 3.5528 arasında değişmektedir. 26 yeterlik maddesinden oluşan “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” alanındaki yeterliklere İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin bu alanındaki yeterliklere, “tam” ve “oldukça” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.

Tablo 45 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	3.9941	.5967	528	1.629	.096
Erkek	347	3.9004	.6463			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

[$t(528)=1.629, p>.05$]. Bayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.9941$ iken, erkek öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.9004$ ’dür. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul²⁷¹ hem de İzmir²⁷² örnekleminde de, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 46 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd	t*	sig.= p
DKAB.	130	4.0477	0.57987	528	2.403	.017
Snf. Öğrt.	400	3.8954	0.64257			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark vardır. [$t(528)=2.403, p<.05$]. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 4.0477$ iken, branşı “sınıf öğretmeni” olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.8954$ ’dür. Bilindiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, İlahiyat fakültesi mezunlarından atanmaktadır. 1998–1999 öğretim yılına kadar İlahiyat fakültesi öğrencileri, 21 kredilik pedagojik formasyon dersi alarak mezun oluyor ve öğretmen olabiliyorlardı. 1998–1999 öğretim yılından itibaren, bazı ilâhiyat fakültelerinde ilköğretim okullarının yıllardır ihtiyaç duyduğu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği bölümü açılmış ve 1998–1999 öğretim yılından itibaren İlahiyat Fakülteleri iki programlı bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu programlar: İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programıdır. İlahiyat Lisans programında; Ortak zorunlu,

²⁷¹ Işıl Yazıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004, s. 86.

²⁷² Mücahit Arpacı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004, s. 55–56.

zorunlu ve seçimlik dersler okutulmaktadır. Üçüncü sınıftan itibaren, öğrenciler istedikleri alanda seçimlik dersler alabilmektedirler. Bu programdan mezun olanlar Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesince, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kurulan bir Enstitü Anabilim Dalı çerçevesinde yürütülen ve üç yarıyla eşdeğer bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans yaptıktan sonra ortaöğretim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programında ise; Genel kültür, alan, yan alan ve pedagojik formasyon dersleri okutulmaktadır. Bu programda ise temel ve modern din bilimleri ile öğretmenlik formasyonu ile ilgili ders ve uygulamalara geniş yer verilmektedir. Ayrıca, öğrenciler Türkçe ve Sosyal Bilimler yan alan ders gruplarından birini ve ilgi duydukları diğer seçimlik dersleri seçebilmektedirler. Bu programdan mezun olanlar, İlköğretim Okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olabilmektedirler. Kısaca belirtmek gerekirse, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin pedagojik formasyon yönünden daha yeterli durumda olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca, Sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerden bir kısmının öğretmen yetiştiren fakülte dışından atanmış olmasının da etkisi olabilir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde ise öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır²⁷³.

Tablo 47 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.8148	.7156
2. Lisans	377	3.9238	.6110
3. Yüksek lisans	55	4.1360	.5428
4. Doktora	9	4.2311	.7662
Toplam	530	3.9328	.6307

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 47’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme”

²⁷³ Arpacı, a.g.y.t., s. 60.

boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana doktora yapmış olan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁷⁴ sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KO	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	4.341	3	1.447	3.694	.012	3 ile 1-2
Gruplariçi	206.055	526	.392			
Toplam	210.395	529				

Tablo 48’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark vardır. $[F(3-526)=3.694, p<.05]$. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdır.

İlişkisz üç yada daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek ve anlamlılık varsa bunun hangi gruplar arasında olduğunu ve grupların ortalama puanlarını bulmak için uygun bir çoklu karşılaştırma testinin (post-hoc test) kullanılması gerekir. Grup varyanslarının ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında Scheffe, Tukey HSD(A), Tukey WSD(B), Bonferroni ve Fischer’in LSD testi kullanılabilir²⁷⁵. Bizde bu amaçla veri toplama aracımıza uygun olduğu için LSD testi uyguladık. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapmış olduğumuz LSD testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

²⁷⁴ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁷⁵ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 49 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig.
Önlisans	Lisans	-.1090	7.376E-02	.140
	Yüksek lisans	-.3212*	.1074	.003
	Doktora	-.4163	.2189	.058
Lisans	Önlisans	.1090	7.376E-02	.140
	Yüksek lisans	-.2122*	9.034E-02	.019
	Doktora	-.3073	.2111	.146
Yüksek lisans	Önlisans	.3212*	.1074	.003
	Lisans	.2122*	9.034E-02	.019
	Doktora	-9.5111E-02	.2251	.673
Doktora	Önlisans	.4163	.2189	.058
	Lisans	.3073	.2111	.146
	Yüksek lisans	9.5111E-02	.2251	.673

Tablo 49'daki LSD verilere göre öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans ve lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken²⁷⁶, İzmir örnekleminde lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmış ve anlamlılık bulunmuştur²⁷⁷.

Tablo 50 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.9374	.5834
2. Meslek Lisesi	71	3.8034	.8631
3. İmam Hatip Lisesi	128	4.0619	.5529
4. Öğretmen Okulu	26	3.7277	.7482
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.9800	.3411
6. Diğer Lise Türleri	14	3.8743	.5760
Toplam	522	3.9387	.6296

²⁷⁶ Yazıcı, a.g.y.t., s. 85.

²⁷⁷ Arpacı, a.g.y.t., s. 56-57.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 50’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁷⁸ sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	4.482	5	.896	2.290	.045	3 ile 2-4
Gruplariçi	202.023	516	.392			
Toplam	206.506	521				

Tablo 51’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki vardır. $[F(5-516)=2.290, p<.05]$. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış²⁷⁹ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

²⁷⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁷⁹ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 52 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.1340	8.348E-02	.109
	İHL.	-.1245	6.719E-02	.064
	Öğretmen Okulu	.2097	.1285	.103
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-4.2602E-02	.1715	.804
	Diğer Lise Türleri	6.311E-02	.1715	.713
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.1340	8.348E-02	.109
	İHL.	-.2585*	9.259E-02	.005
	Öğretmen Okulu	7.569E-02	.1434	.598
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.1766	.1830	.335
	Diğer Lise Türleri	-7.0905E-02	.1830	.699
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	.1245	6.719E-02	.064
	Meslek Lisesi	.2585*	9.259E-02	.005
	Öğretmen Okulu	.3342*	.1346	.013
	Anadolu Öğretmen Lisesi	8.187E-02	.1761	.642
	Diğer Lise Türleri	.1876	.1761	.287
Öğretmen Okulu	Genel Lise	-.2097	.1285	.103
	Meslek Lisesi	-7.5688E-02	.1434	.598
	İHL.	-.3342*	.1346	.013
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.2523	.2074	.224
	Diğer Lise Türleri	-.1466	.2074	.480
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	4.2602E-02	.1715	.804
	Meslek Lisesi	.1766	.1830	.335
	İHL.	-8.1875E-02	.1761	.642
	Öğretmen Okulu	.2523	.2074	.224
	Diğer Lise Türleri	.1057	.2365	.655
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-6.3112E-02	.1715	.713
	Meslek Lisesi	7.091E-02	.1830	.699
	İHL.	-.1876	.1761	.287
	Öğretmen Okulu	.1466	.2074	.480
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.1057	.2365	.655

Tablo 52'deki LSD verilerine göre İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi ve Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul²⁸⁰ hem de İzmir²⁸¹ örnekleminde, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

²⁸⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s.89-90.

²⁸¹ Arpacı, a.g.y.t., s. 57.

Tablo 53 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun olunan fakülte (recode)	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler Fak.	9	4.1956	.5046
2. İlahiyat Fakültesi	127	4.0526	.5673
3. Eğitim Fakültesi	192	3.9985	.5908
4. Eğitim Enstitüsü	33	4.0388	.5432
5. Diğer Fakülteler	157	3.7126	.7015
Toplam	518	3.9311	.6323

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 53’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁸² sonuçları Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun olunan fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	11.255	4	2.814	7.384	.0001	1-5,2-5,3-5,4-5
Gruplariçi	195.475	513	.381			
Toplam	206.730	517				

Tablo 54’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (Recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. **[F(4-517)=7.384,p<.05]**. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdırlar.

²⁸² Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış²⁸³ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	.1430	.2129	.502
	Eğitim Fakültesi	.1970	.2105	.350
	Eğitim Enstitüsü	.1568	.2321	.500
	Diğer Fakülteler	.4829*	.2116	.023
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.1430	.2129	.502
	Eğitim Fakültesi	5.406E-02	7.060E-02	.444
	Eğitim Enstitüsü	1.381E-02	.1206	.909
	Diğer Fakülteler	.3400*	7.367E-02	.0001
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	.1970	.2105	.350
	İlahiyat Fakültesi	-5.4057E-02	7.060E-02	.444
	Eğitim Enstitüsü	-4.0246E-02	.1163	.729
	Diğer Fakülteler	.2859*	6.642E-02	.0001
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.1568	.2321	.500
	İlahiyat Fakültesi	-1.3811E-02	.1206	.909
	Eğitim Fakültesi	4.025E-02	.1163	.729
	Diğer Fakülteler	.3262*	.1182	.006
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.4829*	.2116	.023
	İlahiyat Fakültesi	-.3400*	7.367E-02	.0001
	Eğitim Fakültesi	-.2859*	6.642E-02	.0001
	Eğitim Enstitüsü	-.3262*	.1182	.006

Tablo 55’deki LSD verilerine göre Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, Diğer fakülte mezunları (Ziraat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, Hemşirelik Yüksek Okulu vb.) mezunları olan öğretmenlerinden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Diğer fakülte mezunlarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlikleri düşüktür. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul²⁸⁴ hem de İzmir²⁸⁵ örnekleminde, “Öğretmenlik Rolünü

²⁸³ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

²⁸⁴ Yazıcı, a.g.y.t., s. 99.

²⁸⁵ Arpacı, a.g.y.t., s. 62.

Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 56 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.9570	.4895
2. 5–10 yıl	182	3.9310	.7113
3. 11–20 yıl	83	3.9827	.6466
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.8418	.6871
Toplam	530	3.9328	.6307

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 56’da verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana 11 ile 20 yıllık öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁸⁶ sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.047	3	.349	.877	.453
Gruplariçi	209.348	526	.398		
Toplam	210.395	529			

Tablo 57’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(3–526)=.887,p>.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul²⁸⁷ hem de İzmir²⁸⁸ örnekleminde de, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

²⁸⁶ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁸⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 97.

²⁸⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 61.

Tablo 58 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.9807	.6600
2. İlçe merkezi	155	3.9030	.6067
3. Belde-nahiye	8	4.0600	.8295
4. Köy	92	3.8287	.5511
Toplam	530	3.9328	.6307

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 58’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizinde en yüksek puana Belde-nahiye’de görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁸⁹ sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.894	3	.631	1.593	.190
Gruplariçi	208.501	526	.396		
Toplam	210.395	529			

Tablo 59’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. [**F(3–526)=1.593, p>.05**]. Ancak en küçük detayları bile görebilmek için yapılan LSD testi²⁹⁰ sonucunda fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

²⁸⁹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁹⁰ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 60 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
İl merkezi	İlçe merkezi	7.769E-02	6.324E-02	.220
	Belde-nahiye	-7.9345E-02	.2258	.725
	Köy	.1520*	7.583E-02	.046
İlçe merkezi	İl merkezi	-7.7687E-02	6.324E-02	.220
	Belde-nahiye	-.1570	.2283	.492
	Köy	7.427E-02	8.286E-02	.370
Belde-nahiye	İl merkezi	7.935E-02	.2258	.725
	İlçe merkezi	.1570	.2283	.492
	Köy	.2313	.2321	.319
Köy	İl merkezi	-.1520*	7.583E-02	.046
	İlçe merkezi	-7.4272E-02	8.286E-02	.370
	Belde-nahiye	-.2313	.2321	.319

Tablo 60'daki LSD testi verilerine göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuyla ilgili yeterliklere, köyde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul²⁹¹ hem de İzmir²⁹² örnekleminde de, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 61 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.8945	.5697
2. Bir kez katıldım	124	3.9977	.5810
3. Birden fazla katıldım	235	3.9263	.6946
Toplam	530	3.9328	.6307

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 61’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna

²⁹¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 92.

²⁹² Arpacı, a.g.y.t., s. 58.

katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁹³ sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62- Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.784	2	.392	.985	.374
Gruplariçi	209.612	527	.398		
Toplam	210.395	529			

Tablo 62’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım durumu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. **[F(2–527)=.985,p>.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken²⁹⁴, İstanbul örnekleminde hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri katılmayanlara göre daha yüksek çıkmış ve anlamlılık bulunmuştur²⁹⁵.

Tablo 63 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılınan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	4.2050	.6979
2. Yan alan	39	3.9056	.5320
3. Pedagojik formasyon	24	4.0983	.5945
4. Alan-yan alan	34	4.0365	.7042
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.6771	.6590
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.9600	.8194
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.8679	.5982
Toplam	246	3.9629	.6994

²⁹³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

²⁹⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 58-59, 63.

²⁹⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 95-96, 103.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 63’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)²⁹⁶ sonuçları Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64 - Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	3.132	6	.522	1.069	.382
Gruplarıçi	116.729	239	.488		
Toplam	119.860	245			

Tablo 64’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. **[F(6–239)=1.069,p>.05]**.

3.2.2. Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda öngörülen 32 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 65’de verilmiştir.

²⁹⁶ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 65 - Eğitim öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Eğt.Akt.28-Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme	3.8717	Oldukça
Eğt.Akt.16-Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama	3.8057	“
Eğt.Akt.23-Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma	3.7717	“
Eğt.Akt.11-Uyum sorunu olan öğrenciler destek sağlama	3.7698	“
Eğt.Akt.13-Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma	3.7623	“
Eğt.Akt.19-Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma	3.7151	“
Eğt.Akt.17-Okul içi etkinlikleri ve kendini geliştirme	3.7094	“
Eğt.Akt.9-Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	3.6472	“
Eğt.Akt.26-Amaç-içerik-yöntem değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma	3.6472	“
Eğt.Akt.21-Sınıf içi etkinliklerde konuya uygun işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup alışmalarına yer verme	3.6453	“
Eğt.Akt.24-Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma	3.6340	“
Eğt.Akt.27-Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç-gereç vb. materyalleri kullanarak destekleme	3.6302	“
Eğt.Akt.29-Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarından kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma	3.5925	“
Eğt.Akt.4-Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	3.5830	“
Eğt.Akt.10-Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma	3.5660	“
Eğt.Akt.22 Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma	3.4925	“
Eğt.Akt.31-Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	3.4396	“
Eğt.Akt.1-Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	3.4377	“
Eğt.Akt.14-Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi	3.4245	“
Eğt.Akt.25 Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	3.4245	“

Eğt.Akt.30-Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	3.4208	“
Eğt.Akt.8-Öğrencilerin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme	3.3755	Orta
Eğt.Akt.15-Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	3.3491	“
Eğt.Akt.2-Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	3.3208	“
Eğt.Akt. 20-Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama	3.2830	“
Eğt.Akt.7-Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	3.2302	“
Eğt.Akt.12-Rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma	3.2057	“
Eğt.Akt.3-Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	3.1830	“
Eğt.Akt.6-Velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda bilgilendirme	3.1491	“
Eğt.Akt.5-Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	3.1245	“
Eğt.Akt.32-Çocuk gelişimiyle ilgili rehberlik merkezinin toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme	3.0906	“
Eğt.Akt.18-Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	2.7868	“

Tablo 65’de verilen bulgular incelendiğinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” alanındaki yeterliklerden 21’ine “oldukça” 11’ine ise “orta” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre, İDKAB. dersi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları üç yeterlik sırasıyla, “Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme”, “Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama”, “Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla “Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme”, “Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezi tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme” ve “Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama” dır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” alanındaki 32 maddeden oluşan yeterliklere “oldukça” ve “orta” düzeyde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını

göstermektedir. Ancak bu yeterlik boyutundaki 11 yeterlik maddesinde öğretmenlerin orta düzeyde yeterlilik göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Bunlar; bazı okullarda rehberlik servisinin olmaması, öğretmenlerin sadece bir okulda değil de birkaç okulda derslere giriyor olması, okul idarecilerinin tutumları ve okulların bulunduğu yerleşim merkezlerinin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı olabilir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.8717–2.7868 arasında değişmektedir.

Tablo 66 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	3.529	.688	528	1.384	.164
Erkek	347	3.441	.704			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $[t(528)=1.384, p>.05]$. Bayan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.529$ iken, erkek öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.441$ ’dir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul²⁹⁷ hem de İzmir²⁹⁸ örnekleminde de, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 67 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	Std.	sd	t	sig.= p
DKAB.	130	3.4603	.71782	528	.210	.834
Snf. Öğrt.	400	3.4752	.69420			

²⁹⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 110.

²⁹⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 70.

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 67’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark yoktur. [$t(528)=.210, p>.05$]. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.4603$ iken, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.4752$ ’dir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde de öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır²⁹⁹.

Tablo 68 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.464	.720
2. Lisans	377	3.469	.701
3. Yüksek lisans	55	3.541	.643
4. Doktora	9	3.240	.809
Toplam	530	3.472	.699

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 68’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁰⁰ sonuçları Tablo 69’da verilmiştir.

²⁹⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 74.

³⁰⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 69 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.762	3	.254	.518	.670
Gruplariçi	258.013	526	.491		
Toplam	258.774	529			

Tablo 69’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(3-526)=.518, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³⁰¹, İzmir örnekleminde örneğinde “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden lisans mezunu olanlar, lisansüstü mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³⁰².

Tablo 70 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.521	.694
2. Meslek Lisesi	71	3.309	.827
3. İmam Hatip Lisesi	128	3.535	.640
4. Öğretmen Okulu	26	3.494	.636
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.228	.684
6. Diğer Lise Türleri	14	3.308	.611
Toplam	522	3.481	.699

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 70’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde göre en yüksek puana İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.

³⁰¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 109-110.

³⁰² Arpacı, a.g.y.t., s. 71.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁰³ sonuçları Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	4.222	5	.844	1.742	.123	1 ile 2, 3 ile 2
Gruplariçi	250.116	516	.485			
Toplam	254.338	521				

Tablo 70’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. **[F(5–516)=1.742,p>.05]**. Ancak yapılan LSD testi³⁰⁴ sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 72’de verilmiştir.

³⁰³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁰⁴ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 72 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.212*	9.289E-02	.023
	İHL.	-1.437E-02	7.476E-02	.848
	Öğretmen Okulu	2.704E-02	.143	.850
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.293	.191	.121
	Diğer Lise Türleri	.213	.191	.265
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.212*	9.289E-02	.023
	İHL.	-.226*	.103	.029
	Öğretmen Okulu	-.185	.160	.248
	Anadolu Öğretmen Lisesi	8.174E-02	.204	.688
	Diğer Lise Türleri	1.383E-03	.204	.995
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	1.437E-02	7.476E-02	.848
	Meslek Lisesi	.226*	.103	.029
	Öğretmen Okulu	4.141E-02	.150	.782
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.308	.196	.117
	Diğer Lise Türleri	.227	.196	.247
Öğretmen Okulu	Genel Lise	-2.704E-02	.143	.850
	Meslek Lisesi	.185	.160	.248
	İHL.	-4.141E-02	.150	.782
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.266	.231	.249
	Diğer Lise Türleri	.186	.231	.421
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	-.293	.191	.121
	Meslek Lisesi	-8.174E-02	.204	.688
	İHL.	-.308	.196	.117
	Öğretmen Okulu	-.266	.231	.249
	Diğer Lise Türleri	-8.036E-02	.263	.760
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-.213	.191	.265
	Meslek Lisesi	-1.383E-03	.204	.995
	İHL.	-.227	.196	.247
	Öğretmen Okulu	-.186	.231	.421
	Anadolu Öğretmen Lisesi	8.036E-02	.263	.760

Tablo 72’deki LSD verilerine göre Genel lise ve İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerinden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁰⁵ hem de İzmir³⁰⁶ örnekleminde, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili

³⁰⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 113.

³⁰⁶ Arpacı, a.g.y.t., s. 71-72.

Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 73 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun olunan fakülte	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler	9	3.410	.901
2. İlahiyat Fakültesi	127	3.480	.694
3. Eğitim Fakültesi	192	3.513	.672
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.652	.745
5. Diğer Fakülteler	157	3.369	.712
Toplam	518	3.468	.700

Öğretmenlerin“Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 73’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁰⁷ sonuçları Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	3.077	4	.769	1.577	.179
Gruplariçi	250.317	513	.488		
Toplam	253.394	517			

Tablo 74’de verilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü mezunları ile Diğer fakülte mezunları (Ziraat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, Hemşirelik Yüksek Okulu... v.s.) mezunları arasında, yani öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenler ile diğer kurumlardan mezun olanlar arasında, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım”

³⁰⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

boyutuna sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(4-513)=1.577, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁰⁸ hem de İzmir³⁰⁹ örnekleminde, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 75 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.467	.611
2. 5–10 yıl	182	3.475	.728
3. 11–20 yıl	83	3.468	.769
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.477	.747
Toplam	530	3.472	.699

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 75’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana 20 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³¹⁰ sonuçları Tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	8.949E-03	3	2.983E-03	.006	.999
Gruplariçi	258.765	526	.492		
Toplam	258.774	529			

Tablo 76’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. $[F(3-526)=.006, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin

³⁰⁸ Yazıcı, a.g.y.t., s. 123.

³⁰⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 76.

³¹⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³¹¹ hem de İzmir³¹² örnekleminde de, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 77 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.509	.723
2. İlçe merkezi	155	3.462	.694
3. Belde-nahiye	8	2.891	.627
4. Köy	92	3.426	.623
Toplam	530	3.472	.699

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 77’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine analizinde göre en yüksek puana il merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³¹³ sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	3.295	3	1.098	2.262	.080	1–3, 2–3, 4–3
Gruplariçi	255.476	526	.486			
Toplam	258.774	529				

Tablo 78’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. [**F(3–526)=2.262,p>.05**]. Ancak en küçük detayları

³¹¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 121.

³¹² Arpacı, a.g.y.t., s. 77.

³¹³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

bile görebilmek için yapılan LSD testi³¹⁴ sonucunda fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79 – Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
İl merkezi	İlçe merkezi	4.699E-02	7.000E-02	.502
	Belde-nahiye	.618*	.250	.014
	Köy	8.348E-02	8.394E-02	.320
İlçe merkezi	İl merkezi	-4.699E-02	7.000E-02	.502
	Belde-nahiye	.571*	.253	.024
	Köy	3.649E-02	9.172E-02	.691
Belde-nahiye	İl merkezi	-.618*	.250	.014
	İlçe merkezi	-.571*	.253	.024
	Köy	-.535*	.257	.038
Köy	İl merkezi	-8.348E-02	8.394E-02	.320
	İlçe merkezi	-3.649E-02	9.172E-02	.691
	Belde-nahiye	.535*	.257	.038

Tablo 79’deki LSD testi sonuçlarına göre il merkezinde, ilçe merkezinde ve köyde görev yapan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, belde-nahiyede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik puanına sahiptirler ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³¹⁵ hem de İzmir³¹⁶ örneğinde, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 80 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.338	.695
2. Bir kez katıldım	124	3.529	.691
3. Birden fazla katıldım	235	3.538	.696
Toplam	530	3.472	.699

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 80’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili

³¹⁴ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

³¹⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 116.

³¹⁶ Arpacı, a.g.y.t., s. 72.

Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizinde en yüksek puana hizmet içi eğitim kursuna birden fazla katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³¹⁷ sonuçları Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	4.514	2	2.257	4.678	.010	2-1,3-1
Gruplarıçi	254.260	527	.482			
Toplam	258.774	529				

Tablo 81’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. **[F(2-527)=4.678,p<.05]**. Hizmet İçi Eğitim kursuna katılan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, Hizmet İçi Eğitim kursuna katılmayan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³¹⁸ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Hiç katılmadım	Bir kez katıldım	-.191*	8.193E-02	.020
	Birden fazla katıldım	-.200*	6.982E-02	.004
Bir kez katıldım	Hiç katılmadım	.191*	8.193E-02	.020
	Birden fazla katıldım	-9.064E-03	7.710E-02	.906
Birden fazla katıldım	Hiç katılmadım	.200*	6.982E-02	.004
	Bir kez katıldım	9.064E-03	7.710E-02	.906

Tablo 82’deki LSD testi sonuçlarına göre bir veya birden fazla hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım”

³¹⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³¹⁸ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

boyutu ortalama puanları, hiç bir hizmet içi eğitim kursuna katılmamış öğretmenlere göre daha yüksektir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³¹⁹, İstanbul örnekleminde hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri katılmayanlara göre daha yüksek çıkmış ve anlamlılık bulunamamıştır³²⁰. Hizmet İçi eğitim kursları, ya alana ya da genel anlamda öğretmenlik mesleğiyle ilgili oldukları için, bu kurslara katılan öğretmenlerin mesleklerinde daha etkin hale gelmeleri beklenir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu alanda daha yüksek yeterliğe sahip olmuş olmaları da, bu beklentiyi doğrulamaktadır.

Tablo 83 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	3.602	.693
2. Yan alan	39	3.468	.657
3. Pedagojik formasyon	24	3.658	.736
4. Alan-yan alan	34	3.458	.767
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.475	.667
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.544	.633
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.580	.695
Toplam	246	3.536	.675

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 83’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “pedagojik formasyon” kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³²¹ sonuçları Tablo 84’de verilmiştir.

³¹⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 73, 79.

³²⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s. 120, 127-128.

³²¹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 84 - Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.814	7	.402	820	.571
Gruplariçi	255.960	522	.490		
Toplam	258.774	529			

Tablo 84’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(7-522)=820, p>.05]$.

3.2.3. Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanma alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutundaki 28 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 85’de verilmiştir.

Tablo 85 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Etk.İlet.19-Hoşgörü kültürü kazandırabilme	4.2155	Tam
Etk.İlet.6-Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma	4.2117	“
Etk.İlet.7-Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme	4.1531	Oldukça
Etk.İlet.11-Öğrencilerle göz iletişimi kurma	4.1096	“
Etk.İlet.28-Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	4.0945	“
Etk.İlet.5-Kavramları öğrencinin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	4.0813	“
Etk.İlet.12-Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	4.0548	“

Etk.İlet.4-Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma	4.0510	“
Etk.İlet.27-Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme	4.0170	“
Etk.İlet.21-Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	4.0113	“
Etk.İlet.16-Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	4.0076	“
Etk.İlet.22-Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	3.9754	“
Etk.İlet.24-DKAB Derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanabilme	3.9735	“
Etk.İlet.8-Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma	3.9679	“
Etk.İlet.23-Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	3.9622	“
Etk.İlet.13-Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	3.9395	“
Etk.İlet.18-Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	3.9093	“
Etk.İlet.14-Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksiklere karşı hoşgörülü olma	3.9074	“
Etk.İlet. 9-Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	3.8733	“
Etk.İlet.2-Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme	3.8601	“
Etk.İlet.25-Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	3.8374	“
Etk.İlet.17.Çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme	3.8280	“
Etk.İlet.3-Öğretim yöntemleri bilgisi	3.8091	“
Etk.İlet.10.Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	3.7977	“
Etk.İlet.20-Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasına ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	3.7940	“
Etk.İlet.26-Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	3.7845	“
Etk.İlet.15-Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama	3.7543	“
Etk.İlet.1-Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma	3.7051	“

Tablo 85’de verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” yeterliklerinden 2’sine “tam”, 26’sına ise “oldukça” derecesinde sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları üç yeterlik sırasıyla, “Hoşgörü kültürü kazandırabilme”, “Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma” ve “Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla “Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma”, “Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama” ve “Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma”dır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin 28 yeterlik maddesinden oluşan “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” alanındaki yeterliklere “tam” ve “oldukça” düzeyinde sahip olmaları, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 4.2155–3.7051 arasında değişmektedir.

Tablo 86 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	4.0051	.6560	528	1.310	.191
Erkek	347	3.9255	.6815			

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 86’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. **[t(528)=1.310,p>.05]**. Bayan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 4.0051$ iken, erkek öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.9255$ ’dir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul³²² hem de İzmir³²³ örnekleminde de, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

³²² Yazıcı, a.g.y.t., s. 134.

³²³ Arpacı, a.g.y.t., s. 87.

Tablo 87 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd	t*	sig.= p
DKAB.	130	4.0865	.65516	528	2.618	.009
Snf. Öğrt.	400	3.9095	.67414			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 87’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark vardır. $[t(528)=2.618, p<.05]$. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 4.0865$ iken branşı “sınıf öğretmeni” olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.9095$ ’dir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” alanında, sınıf öğretmenlerinden daha başarılıdır. Bu verilerde DKAB öğretmenlerinin, bu alanda daha iyi bir eğitim aldıklarını ve pedagojik formasyon yönünden daha yeterli durumda olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerden bir kısmının öğretmen yetiştiren fakülteler dışından atanmış olmasının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olabilir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde ise öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır³²⁴.

Tablo 88 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.7083	.7543
2. Lisans	377	3.9856	.6607
3. Yüksek lisans	55	4.1084	.5422
4. Doktora	9	4.0556	.5627
Toplam	530	3.9530	.6732

³²⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 91-92.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 88’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³²⁵ sonuçları Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KO	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	7.155	3	2.385	5.393	.001	1 ile 2, 1 ile 3
Gruplariçi	232.622	526	.442			
Toplam	239.777	529				

Tablo 89’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları (Recode) arasında anlamlı bir fark vardır. $[F(3-526)=5.393, p<.05]$. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³²⁶ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 90’da verilmiştir.

³²⁵ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³²⁶ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 90 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig.
Önlisans	Lisans	-.2773*	7.837E-02	.0001
	Yüksek lisans	-.4002*	.1141	.0001
	Doktora	-.3473	.2326	.136
Lisans	Önlisans	.2773*	7.837E-02	.0001
	Yüksek lisans	-.1229	9.599E-02	.201
	Doktora	-6.9965E-02	.2243	.755
Yüksek lisans	Önlisans	.4002*	.1141	.0001
	Lisans	.1229	9.599E-02	.201
	Doktora	5.289E-02	.2391	.825
Doktora	Önlisans	.3473	.2326	.136
	Lisans	6.997E-02	.2243	.755
	Yüksek lisans	-5.2886E-02	.2391	.825

Tablo 90'daki LSD verilere göre öğrenim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³²⁷, İzmir örnekleminde örneğinde “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden lisans mezunu olanlar, lisansüstü mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³²⁸.

Tablo 91 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.9717	.6429
2. Meslek Lisesi	71	3.7480	.7205
3. İmam Hatip Lisesi	128	4.1219	.6614
4. Öğretmen Okulu	26	3.5646	.7578
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	4.1964	.3954
6. Diğer Lise Türleri	14	3.8087	.5848
Toplam	522	3.9595	.6720

³²⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 133.

³²⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 87-88.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 91’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³²⁹ sonuçları Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	11.753	5	2.351	5.427	.0001	1 ile 2-4, 3 ile 1-2-4, 5 ile 2-4.
Gruplariçi	223.501	516	.433			
Toplam	235.254	521				

Tablo 92’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (Recode) arasında anlamlı bir ilişki vardır. **[F(5-516)= 5.427,p<.05]**. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³³⁰ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 93’de verilmiştir.

³²⁹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³³⁰ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 93 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.2237*	8.781E-02	.011
	İHL.	-.1502*	7.067E-02	.034
	Öğretmen Okulu	.4071*	.1352	.003
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.2247	.1804	.213
	Diğer Lise Türleri	.1630	.1804	.367
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.2237*	8.781E-02	.011
	İHL.	-.3739*	9.739E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	.1834	.1509	.225
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.4484*	.1925	.020
	Diğer Lise Türleri	-6.0686E-02	.1925	.753
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	.1502*	7.067E-02	.034
	Meslek Lisesi	.3739*	9.739E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	.5574*	.1416	.000
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-7.4498E-02	.1853	.688
	Diğer Lise Türleri	.3133	.1853	.091
Öğretmen Okulu	Genel Lise	-.4071*	.1352	.003
	Meslek Lisesi	-.1834	.1509	.225
	İHL.	-.5574*	.1416	.0001
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.6319*	.2182	.004
	Diğer Lise Türleri	-.2441	.2180	.264
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	.2247	.1804	.213
	Meslek Lisesi	.4484*	.1925	.020
	İHL.	7.450E-02	.1853	.688
	Öğretmen Okulu	.6319*	.2182	.004
	Diğer Lise Türleri	.3878	.2488	.120
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-.1630	.1804	.367
	Meslek Lisesi	6.069E-02	.1925	.753
	İHL.	-.3133	.1853	.091
	Öğretmen Okulu	.2441	.2180	.264
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.3878	.2488	.120

Tablo 93'deki LSD verilerine göre "Genel lise" mezunu olan öğretmenlerin "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutu ortalama puanları, meslek lisesi ve öğretmen okulu mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca İHL. mezunu olan öğretmenlerin "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutu ortalama puanları, genel lise, meslek lisesi ve öğretmen okulu mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Yine Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutu ortalama puanları, meslek lisesi ve öğretmen okulu mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle

ilgili araştırmaların hem İstanbul³³¹ hem de İzmir³³² örnekleminde, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 94 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülter (recode) göre analizi

Mezun olunan fakülte (recode)	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler Fak.	9	4.1190	.7666
2. İlahiyat Fakültesi	127	4.0917	.6378
3. Eğitim Fakültesi	192	4.0588	.6141
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.8193	.6075
5. Diğer Fakülteler	157	3.7225	.7223
Toplam	518	3.9507	.6742

Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 94’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³³³ sonuçları Tablo 95’de verilmiştir.

Tablo 95 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	13.769	4	3.442	7.983	.0001	2-4,2-5 3-5
Gruplariçi	221.199	513	.431			
Toplam	234.967	517				

Tablo 95’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (Recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. **[F(4-513)=7.983,p<.05]**.

³³¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 137.

³³² Arpacı, a.g.y.t., s. 88.

³³³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca ilişkisiz üç yada daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³³⁴ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	2.737E-02	.2265	.904
	Eğitim Fakültesi	6.029E-02	.2240	.788
	Eğitim Enstitüsü	.2998	.2469	.225
	Diğer Fakülteler	.3966	.2251	.079
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-2.7372E-02	.2265	.904
	Eğitim Fakültesi	3.292E-02	7.511E-02	.661
	Eğitim Enstitüsü	.2724*	.1283	.034
	Diğer Fakülteler	.3692*	7.837E-02	.0001
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-6.0289E-02	.2240	.788
	İlahiyat Fakültesi	-3.2917E-02	7.511E-02	.661
	Eğitim Enstitüsü	.2395	.1237	.053
	Diğer Fakülteler	.3363*	7.066E-02	.0001
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.2998	.2469	.225
	İlahiyat Fakültesi	-.2724*	.1283	.034
	Eğitim Fakültesi	-.2395	.1237	.053
	Diğer Fakülteler	9.679E-02	.1257	.442
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.3966	.2251	.079
	İlahiyat Fakültesi	-.3692*	7.837E-02	.0001
	Eğitim Fakültesi	-.3363*	7.066E-02	.0001
	Eğitim Enstitüsü	-9.6789E-02	.1257	.442

Tablo 96’daki LSD verilerine göre İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Yine Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, diğer fakülte mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında herhangi bir

³³⁴ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

anlamlılık bulunamamışken³³⁵, İzmir örnekleminde “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden İlahiyat Fakültesi mezunu olanlar, Eğitim Fakültesi mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³³⁶.

Tablo 97 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	4.0264	.5804
2. 5–10 yıl	182	3.9831	.6966
3. 11–20 yıl	83	3.9746	.7231
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.7259	.7101
Toplam	530	3.9530	.6732

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 97’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³³⁷ sonuçları Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F*	Sig.= p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5.740	3	1.913	4.300	.005	1–4,2–4 3–4
Gruplariçi	234.037	526	.445			
Toplam	239.777	529				

Tablo 98’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri

³³⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 147.

³³⁶ Arpacı, a.g.y.t., s. 94.

³³⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

arasında anlamlı bir ilişki vardır. $[F(3-526)=4.300, p<.05]$. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet sürelerine göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
0-4 yıl	5-10 yıl	4.323E-02	7.052E-02	.540
	11-20 yıl	5.174E-02	8.882E-02	.560
	21 yıl ve üzeri	.3004*	8.676E-02	.001
5-10 yıl	0-4 yıl	-4.3233E-02	7.052E-02	.540
	11-20 yıl	8.511E-03	8.835E-03	.923
	21 yıl ve üzeri	.2572*	8.628E-02	.003
11-20 yıl	0-4 yıl	-5.1745E-02	8.882E-02	.560
	5-10 yıl	-8.5113E-03	8.835E-03	.923
	21 yıl ve üzeri	.2487*	.1018	.015
21 yıl ve üzeri	0-4 yıl	-.3004*	8.676E-02	.001
	5-10 yıl	-.2572*	8.628E-02	.003
	11-20 yıl	-.2487*	.1018	.015

Tablo 99’daki LSD testi sonuçlarına göre 0-4 yıl, 5-10 yıl, 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, 21 yıl ve üzeri görev yapmış olan öğretmenlere göre daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³³⁸ hem de İzmir³³⁹ örnekleminde, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 100 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.9555	.7005
2. İlçe merkezi	155	3.9924	.6711
3. Belde-nahiye	8	3.7143	.2437
4. Köy	92	3.8998	.6164
Toplam	530	3.9530	.6732

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 100’de verilmiştir.

³³⁸ Yazıcı, a.g.y.t., s. 145.

³³⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 92-93.

Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁴⁰ sonuçları Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.958	3	.319	.703	.550
Gruplariçi	238.819	526	.454		
Toplam	239.777	529			

Tablo 101’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(3-526)=.703, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁴¹ hem de İzmir³⁴² örnekleminde, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 102 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3,9618	,6056
2. Bir kez katıldım	124	3,9931	,6679
3. Birden fazla katıldım	235	3,9254	,7226
Toplam	530	3,9530	,6732

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 102’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım

³⁴⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁴¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 140.

³⁴² Arpacı, a.g.y.t., s. 89.

durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁴³ sonuçları Tablo 103’de verilmiştir.

Tablo 103 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.392	2	.196	.431	.650
Gruplarıçi	239.385	527	.454		
Toplam	239.777	529			

Tablo 103’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. **[F(2–527)=.431,p>.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁴⁴ hem de İzmir³⁴⁵ örnekleminde de, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılımları arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 104 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	4,1094	,6263
2. Yan alan	39	3,9158	,6405
3. Pedagojik formasyon	24	4,1310	,6222
4. Alan-yan alan	34	4,1712	,8373
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3,8316	,6744
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3,8484	,7611
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3,9361	,7439
Toplam	246	3,9591	,7294

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi

³⁴³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁴⁴ Yazıcı, a.g.y.t., s. 144, 151.

³⁴⁵ Arpacı, a.g.y.t., s. 89, 96.

Tablo 104’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁴⁶ sonuçları Tablo 105’de verilmiştir.

Tablo 105 - Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	3.972	6	.662	1.252	.281
Gruplariçi	126.376	239	.529		
Toplam	130.348	245			

Tablo 105’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. [F(6–239)=1.252,p>.05].

3.2.4. Amaca ulaştıracak bilgi ve beceri alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki 23 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 106’da verilmiştir.

³⁴⁶ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 106 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Bil.Bec. 16-Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma	4.0132	Oldukça
Bil.Bec. 19-Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma	3.9887	“
Bil.Bec. 1-İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması	3.9283	“
Bil.Bec. 18-Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı sağlama	3.8736	“
Bil.Bec. 5-Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	3.8566	“
Bil.Bec. 6-Allah-insan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi	3.8340	“
Bil.Bec. 17-Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme	3.8170	“
Bil.Bec. 12-Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi	3.7943	“
Bil.Bec. 15-Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma	3.7623	“
Bil.Bec. 14-Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma	3.7596	“
Bil.Bec. 8-Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıkların takip ederek muhtemel yanlış anlaşılmaları düzeltme	3.7377	“
Bil.Bec. 21-Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirme	3.7340	“
Bil.Bec. 22-Sınıf içi etkinliklerde yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve aktif katılımcı yöntemler kullanma	3.7245	“
Bil.Bec. 7-Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetecek seviyeye ulaştırma	3.6906	“
Bil.Bec. 11-Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama	3.6774	“
Bil.Bec. 4-Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma	3.6679	“
Bil.Bec. 13-Mezheplerin, dini farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme	3.6000	“
Bil.Bec. 10-Dersleri, duyuşsal, Bilişsel ve psikomotor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme	3.5925	“
Bil.Bec. 20-Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme	3.5547	“
Bil.Bec. 2-Kur'anın mealinden okunması alışkanlığını kazandırma	3.1528	Orta

Bil.Bec. 9-Kur'an Mealini yeterince kullanabilme	3.1472	“
Bil.Bec. 23-Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma	2.9981	“
Bil.Bec. 3-İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma	2.8396	“

Tablo 106’da verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanındaki yeterliklerden 19’una “oldukça”, 4’üne “orta” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma”, “Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma” ve “İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması” şeklinde belirlenmiştir. En az düzeyde sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla, “İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma”, “Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma” ve “Kur'an Mealini yeterince kullanabilme”dir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin 23 yeterlik maddesinden oluşan “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanındaki yeterliklere ve “oldukça”, “Orta” düzeyinde sahip olmaları, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. Ancak bu yeterlik boyutundaki 4 yeterlik maddesinde öğretmenlerin orta düzeyde yeterlilik göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Bunlar; DKAB. dersinin ders saatinin yetersiz olması, okulun bulunduğu yerleşim merkezinin sosyo-kültürel yapısı ve öğretmenlerin özellikle ilköğretim 4 ve 5. sınıflardaki DKAB. dersine giren sınıf öğretmenlerinin DKAB. dersi alanında yeterli donanıma sahip olmaması olabilir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 4.0132–2,8396 arasında değişmektedir.

Tablo 107 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	3.6576	.5815	528	.566	.548
Erkek	347	3.6256	.6812			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Tablo 107’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $[t(528)=0.566, p>.05]$. Bayan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.6576$ iken, erkek öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.6256$ ’dır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul³⁴⁷ hem de İzmir³⁴⁸ örnekleminde de, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 108 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd	t*	sig.= p
DKAB.	130	3.8985	.65056	528	5.444	.0001
Snf. Öğrt.	400	3.5515	.62494			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları tablo 108’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark vardır. $[t(528)=5.444, p<.05]$. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.8859$ iken, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.5515$ ’tir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” alanında, sınıf öğretmenlerinden daha daha yüksek yeterliğe sahiptirler ve daha başarılıdır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde ise öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır³⁴⁹.

³⁴⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 158.

³⁴⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 103.

³⁴⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 107-108.

Tablo 109 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.4243	.6935
2. Lisans	377	3.6515	.6428
3. Yüksek lisans	55	3.8771	.4998
4. Doktora	9	3.6455	.6897
Toplam	530	3.6367	.6482

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 109’da verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁵⁰ sonuçları Tablo 110’da verilmiştir.

Tablo 110 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KO	sd	KO	F*	sig.=p	anamlı fark
Gruplararası	7.276	3	2.425	5.935	.001	3 ile 1–2, 2 ile 1
Gruplariçi	214.963	526	.409			
Toplam	222.239	529				

Tablo 110’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları (Recode) arasında anlamlı bir fark vardır. [**F(3–526)=5.935,p<.05**]. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³⁵¹ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 111’de verilmiştir.

³⁵⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁵¹ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 111 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig.
Önlisans	Lisans	-.2272*	7.534E-02	.003
	Yüksek lisans	-.4528*	.1096	.0001
	Doktora	-.2212	.2236	.323
Lisans	Önlisans	.2272*	7.534E-02	.003
	Yüksek lisans	-.2255*	9.227E-02	.015
	Doktora	6.007E-03	.2156	.978
Yüksek lisans	Önlisans	.4528*	.1096	.0001
	Lisans	.2255*	9.227E-02	.015
	Doktora	.2316	.2299	.314
Doktora	Önlisans	.2212	.2236	.323
	Lisans	-6.0068E-03	.2156	.978
	Yüksek lisans	-.2316	.2299	.314

Tablo 111’deki LSD verilere göre öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans ve lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Yine lisans mezunu olan öğretmenlerde, önlisans mezunlarından daha yüksek yeterlik ortalamasına sahiptirler ve onlardan daha başarılıdırlar. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³⁵², İzmir örnekleminde örneğinde “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden lisans mezunu olanlar, lisansüstü mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³⁵³.

³⁵² Yazıcı, a.g.y.t., s. 157.

³⁵³ Arpacı, a.g.y.t., s. 104.

Tablo 112 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.6132	.5919
2. Meslek Lisesi	71	3.4252	.6093
3. İmam Hatip Lisesi	128	3.8720	.7296
4. Öğretmen Okulu	26	3.4487	.7397
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.6973	.3840
6. Diğer Lise Türleri	14	3.4558	.5858
Toplam	522	3.6409	.6489

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 112’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁵⁴ sonuçları Tablo 113’de verilmiştir.

Tablo 113 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	11.831	5	2.366	5.884	.0001	1 ile 2, 3 ile 1-2-4-6
Gruplariçi	207.519	516	.402			
Toplam	219.351	521				

Tablo 113’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (Recode) arasında anlamlı bir ilişki vardır. **[F(5-516)=5.884,p<.05]**. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında

³⁵⁴ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³⁵⁵ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 114’de verilmiştir.

Tablo 114 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.1880*	8.461E-02	.027
	İHL.	-.2588*	6.810E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	.1645	.1302	.207
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-8.4073E-02	.1738	.629
	Diğer Lise Türleri	.1574	.1738	.366
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.1880*	8.461E-02	.027
	İHL.	-.4468*	9.384E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	-2.3500E-02	.1454	.872
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.2721	.1854	.143
	Diğer Lise Türleri	-3.0564E-02	.1854	.869
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	.2588*	6.810E-02	.0001
	Meslek Lisesi	.4468*	9.384E-02	.0001
	Öğretmen Okulu	.4233*	.1364	.002
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.1747	.1785	.328
	Diğer Lise Türleri	.4162*	.1785	.020
Öğretmen Okulu	Genel Lise	-.1645	.1302	.207
	Meslek Lisesi	2.350E-02	.1454	.872
	İHL.	-.4233*	.1364	.002
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.2486	.2102	.238
	Diğer Lise Türleri	-7.0644E-03	.2102	.973
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	8.407E-02	.1738	.629
	Meslek Lisesi	.2721	.1854	.143
	İHL.	-.1747	.1785	.328
	Öğretmen Okulu	.2486	.2102	.238
	Diğer Lise Türleri	.2415	.2397	.314
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-.1574	.1738	.366
	Meslek Lisesi	3.056E-02	.1854	.869
	İHL.	-.4162*	.1785	.020
	Öğretmen Okulu	7.0644E-03	.2102	.973
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-.2415	.2397	.314

Tablo 114’deki LSD verilerine göre “Genel lise” mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, meslek lisesi mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. Ayrıca İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları; genel lise, meslek lisesi, öğretmen okulu ve diğer lise türü mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili

³⁵⁵ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

araştırmaların hem İstanbul³⁵⁶ hem de İzmir³⁵⁷ örnekleminde, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 115 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun Olunan Fakülte (Recode)	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler Fak.	9	4.0899	.5868
2. İlahiyat Fakültesi	127	3.8950	.6399
3. Eğitim Fakültesi	192	3.6716	.5920
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.5801	.6580
5. Diğer Fakülteler	157	3.3706	.6331
Toplam	518	3.6366	.6515

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 115’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁵⁸ sonuçları Tablo 116’da verilmiştir.

Tablo 116 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	21.777	4	5.444	14.129	.0001	1 ile 3-4-5, 2 ile 3-4-5, 3 ile 5
Gruplarıçi	197.671	513	.385			
Toplam	219.448	517				

Tablo 116’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (Recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. **[F(4-513)=14.129,p<.05]**. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim

³⁵⁶ Yazıcı, a.g.y.t., s. 160-161.

³⁵⁷ Arpacı, a.g.y.t., s. 104-105.

³⁵⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³⁵⁹ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 117’de verilmiştir.

Tablo 117 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	.1949	.2141	.363
	Eğitim Fakültesi	.4183*	.2117	.049
	Eğitim Enstitüsü	.5099*	.2334	.029
	Diğer Fakülteler	.7193*	.2128	.001
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.1949	.2141	.363
	Eğitim Fakültesi	.2234*	7.100E-02	.002
	Eğitim Enstitüsü	.3149*	.1213	.010
	Diğer Fakülteler	.5244*	7.408E-02	.0001
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.4183*	.2117	.049
	İlahiyat Fakültesi	-.2234*	7.100E-02	.002
	Eğitim Enstitüsü	9.154E-02	.1170	.434
	Diğer Fakülteler	.3010*	6.679E-02	.0001
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.5099*	.2334	.029
	İlahiyat Fakültesi	-.3149*	.1213	.010
	Eğitim Fakültesi	-9.1540E-02	.1170	.434
	Diğer Fakülteler	.2094	.1189	.079
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.7193*	.2128	.001
	İlahiyat Fakültesi	-.5244*	7.408E-02	.0001
	Eğitim Fakültesi	-.3010*	6.679E-02	.0001
	Eğitim Enstitüsü	-.2094	.1189	.079

Tablo 117’deki LSD verilerine göre Yüksek İslam Enstitüsü ve İslami İlimler Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Yine İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarından daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁶⁰ hem de İzmir³⁶¹ örnekleminde “Amaca Ulaştıracak Bilgi

³⁵⁹ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

³⁶⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s. 169-170.

³⁶¹ Arpacı, a.g.y.t., s. 110-111.

ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 118 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.6518	.6036
2. 5–10 yıl	182	3.6693	.6311
3. 11–20 yıl	83	3.6827	.7146
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.4971	.6938
Toplam	530	3.6367	.6482

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 118’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana 11 ile 20 yıllık öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁶² sonuçları Tablo 119’da verilmiştir.

Tablo 119 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.145	3	.715	1.708	.164
Gruplariçi	220.095	526	.418		
Toplam	222.239	529			

Tablo 119’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(3–526)=1.708,p<.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁶³ hem de İzmir³⁶⁴ örnekleminde de, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

³⁶² Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁶³ Yazıcı, a.g.y.t., s. 167-168.

³⁶⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 108-109.

Tablo 120 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.6303	.6447
2. İlçe merkezi	155	3.7257	.7201
3. Belde-nahiye	8	3.4167	.6176
4. Köy	92	3.5248	.5033
Toplam	530	3.6367	.6482

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 120’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁶⁵ sonuçları Tablo 121’de verilmiştir.

Tablo 121 - Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu ile Öğretmenlerin Görev Yerleri Anova Sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	2.776	3	.925	2.218	.085	2 ile 4
Gruplariçi	219.463	526	.417			
Toplam	222.239	529				

Tablo 121’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(3–526)=2.218,p>.05]**. Ancak en küçük detayları bile görebilmek için yapılan LSD testi³⁶⁶ sonucunda fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 122’de verilmiştir.

³⁶⁵ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁶⁶ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 122 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
İl merkezi	İlçe merkezi	-9.5350E-02	6.488E-02	.142
	Belde-nahiye	.2136	.2317	.357
	Köy	.1055	7.780E-02	.176
İlçe merkezi	İl merkezi	9.535E-02	6.488E-02	.142
	Belde-nahiye	.3090	.2342	.188
	Köy	.2008*	8.501E-02	.019
Belde-nahiye	İl merkezi	-.2136	.2317	.357
	İlçe merkezi	-.3090	.2342	.188
	Köy	-.1082	.2381	.650
Köy	İl merkezi	-.1055	7.780E-02	.176
	İlçe merkezi	-.2008*	8.501E-02	.019
	Belde-nahiye	.1082	.2381	.650

Tablo 122’deki LSD testi sonuçlarına göre ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, köy’de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik puanına sahiptirler ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁶⁷ hem de İzmir³⁶⁸ örnekleminde, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 123 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet İçi Eğitim Kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.6410	.6448
2. Bir kez katıldım	124	3.6928	.6344
3. Birden fazla katıldım	235	3.6039	.6583
Toplam	530	3.6367	.6482

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 123’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

³⁶⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 163-164.

³⁶⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 105.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁶⁹ sonuçları Tablo 124’de verilmiştir.

Tablo 124 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.647	2	.323	.769	.464
Gruplariçi	221,592	527	.420		
Toplam	222,239	529			

Tablo 124’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(2-527)=.769, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁷⁰ hem de İzmir³⁷¹ örneklemine de, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılımları arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 125 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler kullanma boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	3.8423	.5470
2. Yan alan	39	3.6679	.5430
3. Pedagojik formasyon	24	3.8115	.6224
4. Alan-yan alan	34	3.7787	.6986
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.6054	.6704
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.5609	.7170
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.6667	.6592
Toplam	246	3.6674	.6596

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 125’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

³⁶⁹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁷⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s. 166-167, 173.

³⁷¹ Arpacı, a.g.y.t., s. 106, 112-113.

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁷² sonuçları Tablo 126’da verilmiştir

Tablo 126 - Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.438	6	.406	.932	.472
Gruplariçi	104.147	239	.436		
Toplam	106.585	245			

Tablo 126’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(6-239)= .932, p>.05]$.

3.2.5. Öğretim teknolojileri alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Öğretim Teknolojileri” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” alanında öngörülen 9 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 127’de verilmiştir.

³⁷² Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 127 - Öğretim teknolojileri alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Öğ.Tek. 2-Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi	3.7453	Oldukça
Öğ.Tek.6-Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi	3.7453	“
Öğ.Tek. 5-Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi	3.7245	“
Öğ.Tek. 4-İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi	3.6283	
Öğ.Tek. 3-Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	3.5358	“
Öğ.Tek. 8-Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme	3.5302	“
Öğ.Tek. 7-Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	3.4623	“
Öğ.Tek. 1-Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	3.4434	“
Öğ.Tek. 9-Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	2.7491	Orta

Tablo 127’de verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” alanındaki yeterliklerden 8’ine “Oldukça” ve 1’ine ise “Orta” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi”, “Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi ” ve “Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi” şeklinde belirlenmiştir. En az düzeyde sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla “Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma”, “Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme” ve “Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme”dir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, bu boyuttaki yeterlik maddelerinden biri olan “eğitimde bilgisayardan etkin bir şekilde yararlanma” konusunda “orta” düzeyde yeterlik göstermeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilgisayardan yararlanması ve bilgisayarı etkin bir biçimde kullanması, hem kendini geliştirmesi açısından hem de eğitim ve öğretimdeki verimliliğin sağlanması açısından gereklidir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, 9 yeterlik maddesinden oluşan “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterliklere “oldukça” ve “orta” düzeyinde sahip olmaları, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.7453- 2.7491 arasında değişmektedir.

Tablo 128 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	3.6202	.7610	528	.401	.689
Erkek	347	3.5922	.7702			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları tablo 128’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $[t(526)=.422, p>.05]$. Bayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.6202$ iken, erkek öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.5922$ ’dir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul³⁷³ hem de İzmir³⁷⁴ örnekleminde de, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 129 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t- testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.= p
DKAB.	130	3.7106	.80138	528	1.866	.063
Snf. Öğrt.	400	3.5666	.75239			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları tablo 129’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. $[t(528)=1.866, p>.05]$. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.7106$ iken, branşı sınıf

³⁷³ Yazıcı, a.g.y.t., s. 188.

³⁷⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 118.

öğretmeni olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3.5666$ ’dır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde de öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır³⁷⁵.

Tablo 130 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.5183	.7370
2. Lisans	377	3.5952	.7714
3. Yüksek lisans	55	3.8114	.7062
4. Doktora	9	3.4306	1.0590
Toplam	530	3.6019	.7664

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 130’da verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁷⁶ sonuçları Tablo 131’de verilmiştir.

Tablo 131- Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KO	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	3.317	3	1.106	1.892	.130	3 ile 1
Grupları içi	307.431	526	.584			
Toplam	310.748	529				

Tablo 131’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. [**F(3–526)=1.892, p> .05**]. Ancak en küçük detayları bile görebilmek için yapılan LSD testi³⁷⁷ sonucunda fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 132’de verilmiştir.

³⁷⁵ Arpacı, a.g.y.t., s. 123.

³⁷⁶ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁷⁷ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 132 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre lsd sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig.
Önlisans	Lisans	-7.6901E-02	9.010E-02	.394
	Yüksek lisans	-.2931*	.1311	.026
	Doktora	8.770E-02	.2674	.743
Lisans	Önlisans	7.690E-02	9.010E-02	.394
	Yüksek lisans	-.2162	.1103	.051
	Doktora	.1646	.2579	.524
Yüksek lisans	Önlisans	.2931*	.1311	.026
	Lisans	.2162	.1103	.051
	Doktora	.3808	.2749	.167
Doktora	Önlisans	-8.7703E-02	.2674	.743
	Lisans	-.1646	.2579	.524
	Yüksek lisans	-.3808	.2749	.167

Tablo 132’deki LSD verilere göre öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³⁷⁸, İzmir örnekleminde örnekleminde “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden lisans mezunu olanlar, lisansüstü mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³⁷⁹.

Tablo 133 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.6366	.7862
2. Meslek Lisesi	71	3.4771	.7480
3. İmam Hatip Lisesi	128	3.7207	.7473
4. Öğretmen Okulu	26	3.3990	.6423
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.2946	.5751
6. Diğer Lise Türleri	14	3.4196	.7299
Toplam	522	3.6087	.7630

³⁷⁸ Yazıcı, a.g.y.t., s. 177-178.

³⁷⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 119.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 133’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana İHL mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁸⁰ sonuçları Tablo 134’de verilmiştir.

Tablo 134 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.=p
Gruplararası	6.069	5	1.214	2.107	.063
Gruplariçi	297.261	516	.576		
Toplam	303.330	521			

Tablo 134’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(5-516)=2.107, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁸¹ hem de İzmir³⁸² örnekleminde de, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 135 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun olunan fakülte (recode)	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler Fak.	9	3.7222	1.0785
2. İlahiyat Fakültesi	127	3.7096	.7752
3. Eğitim Fakültesi	192	3.6387	.7643
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.6932	.6854
5. Diğer Fakülteler	157	3.4371	.7482
Toplam	518	3.5999	.7685

³⁸⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁸¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 187.

³⁸² Arpacı, a.g.y.t., s. 120.

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 135’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁸³ sonuçları Tablo 136’da verilmiştir.

Tablo 136 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anamlı fark
Gruplararası	6.401	4	1.600	2.746	.028	2 ile 5, 3 ile 5
Gruplariçi	298.960	513	.583			
Toplam	305.361	517				

Tablo 136’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (Recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. $[F(4-513)=2.746, p<.05]$. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış³⁸⁴ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 137’de verilmiştir.

³⁸³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁸⁴ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

Tablo 137 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	1.258E-02	.2633	.962
	Eğitim Fakültesi	8.355E-02	.2604	.748
	Eğitim Enstitüsü	2.904E-02	.2871	.919
	Diğer Fakülteler	.2851	.2617	.276
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-1.2577E-02	.2633	.962
	Eğitim Fakültesi	7.097E-02	8.732E-02	.417
	Eğitim Enstitüsü	1.646E-02	.1492	.912
	Diğer Fakülteler	.2725*	9.111E-02	.003
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-8.3550E-02	.2604	.748
	İlahiyat Fakültesi	-7.0974E-02	8.732E-02	.417
	Eğitim Enstitüsü	-5.4510E-02	.1439	.705
	Diğer Fakülteler	.2016*	8.214E-02	.014
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-2.9040E-02	.2871	.919
	İlahiyat Fakültesi	-1.6464E-02	.1492	.912
	Eğitim Fakültesi	5.451E-02	.1439	.705
	Diğer Fakülteler	.2561	.1462	.080
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.2851	.2617	.276
	İlahiyat Fakültesi	-.2725*	9.111E-02	.003
	Eğitim Fakültesi	-.2016*	8.214E-02	.014
	Eğitim Enstitüsü	-.2561	.1462	.080

Tablo 137’deki LSD verilerine göre İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁸⁵ hem de İzmir³⁸⁶ örnekleminde “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülte arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 138 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.6463	.7086
2. 5–10 yıl	182	3.6154	.7762
3. 11–20 yıl	83	3.5813	.8766
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.5056	.7507
Toplam	530	3.6019	.7664

³⁸⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 190-191.

³⁸⁶ Arpacı, a.g.y.t., s. 124-125.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 138’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁸⁷ sonuçları Tablo 139’da verilmiştir.

Tablo 139 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.240	3	.413	.703	.551
Gruplarıçi	309.508	526	.588		
Toplam	310.748	529			

Tablo 139’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(3–526)=.703,p>.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul³⁸⁸ hem de İzmir³⁸⁹ örnekleminde de, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 140 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.6105	.8053
2. İlçe merkezi	155	3.5863	.7058
3. Belde-nahiye	8	3.4688	.4760
4. Köy	92	3.6141	.7743
Toplam	530	3.6019	.7664

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 140’da verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, köy’de görev yapan öğretmenler sahiptir.

³⁸⁷ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁸⁸ Yazıcı, a.g.y.t., s. 186.

³⁸⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 124.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)³⁹⁰ sonuçları Tablo 141’de verilmiştir.

Tablo 141 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.213	3	.071	.121	.948
Grupları içi	310.535	526	.590		
Toplam	310.748	529			

Tablo 141’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. [$F(3-526)=.121, p>.05$]. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³⁹¹, İzmir örnekleminde örneğinde “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden Büyükşehir merkezinde görev yapanlar, ilçe merkezinde görev yapanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir³⁹².

Tablo 142 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.5402	.7898
2. Bir kez katıldım	124	3.6200	.7829
3. Birden fazla katıldım	235	3.6372	.7405
Toplam	530	3.6019	.7664

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 142’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna birden fazla katılan öğretmenler sahiptir.

³⁹⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁹¹ Yazıcı, a.g.y.t., s. 185-186.

³⁹² Arpacı, a.g.y.t., s. 120-121.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁹³ sonuçları Tablo 143’de verilmiştir.

Tablo 143 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.985	2	.492	.838	.433
Grupları içi	309.763	527	.588		
Toplam	310.748	529			

Tablo 143’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. $[F(2-527)=.838, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken³⁹⁴, İstanbul örnekleminde hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri katılmayanlara göre daha yüksek çıkmış ve anlamlılık bulunmuştur³⁹⁵.

Tablo 144 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılınan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	3.9844	.6950
2. Yan alan	39	3.5545	.8231
3. Pedagojik formasyon	24	3.8229	.6255
4. Alan-yan alan	34	3.6324	.8048
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.6429	.6594
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.6323	.7796
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.6212	.8435
Toplam	246	3.6606	.7729

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 144’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin

³⁹³ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

³⁹⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 121, 126.

³⁹⁵ Yazıcı, a.g.y.t., s. 194.

katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)³⁹⁶ sonuçları Tablo 145’de verilmiştir

Tablo 145 - Öğretim teknolojileri boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.901	6	.483	.805	.567
Gruplariçi	143.445	239	.600		
Toplam	146.345	245			

Tablo 145’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. [F(6–239)=.805, p>.05].

3.2.6. Çocuk merkezli yaklaşım alanındaki yeterliklerle ilgili bulgular

“Çocuk Merkezli Yaklaşım” alanındaki yeterlikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilişkilidir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha verimli olması ve eğitim-öğretime daha iyi rehberlik etmesi beklenir.

Araştırmaya katılan İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” alanında öngörülen 4 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler, en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak tablo 146’da verilmiştir.

Tablo 146 - Çocuk merkezli yaklaşım alanındaki yeterliklere sahip olma düzeyleri

Yeterlik	ortalama	katılım düzeyi
Çoc.Mer. 4-Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma	3.9337	Oldukça
Çoc.Mer. 3-Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	3.7057	“
Çoc.Mer. 2-Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme	3.6717	“
Çoc.Mer. 1-Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi	3.5906	“

³⁹⁶ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 146’da verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” yeterliklerden 4’üne de “oldukça” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları yeterlik maddesi “Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip oldukları yeterlik maddesi ise “Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi”dir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, çocuğun gelişim özellikleri bilgisi ile ilgili yeterliğe daha düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Oysa çocuğun fiziksel, duygusal ve bilişsel özelliklerini bilerek çocuğa yaklaşmak, eğitim ve öğretimde verimliliği de beraberinde getirir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, 4 yeterlik maddesinden oluşan “Çocuk Merkezli Yaklaşım” alanındaki yeterliklere “oldukça” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.9337–3.5906 arasında değişmektedir.

Tablo 147 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.=p
Bayan	183	3.7281	.8673	528	.034	.973
Erkek	347	3.7255	.8060			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları tablo 147’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. **[t(528)=.034,p>.05]**. Bayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.7281$ iken, erkek öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.7255$ ’tir. Ancak bayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” alanındaki yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili olarak yapılmış olan araştırmaların hem İstanbul³⁹⁷ hem de İzmir³⁹⁸ örnekleminde de, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlılık tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin “Çocuk

³⁹⁷ Yazıcı, a.g.y.t., s. 209-210.

³⁹⁸ Arpacı, a.g.y.t., s. 130.

Merkezli Yaklaşım” alanındaki yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmış ve bu yeterlik alanında onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Tablo 148 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	std.	sd	t	sig.= p
DKAB.	130	3.8135	.85381	528	1.383	.167
Snf. Öğrt.	400	3.6981	.81705			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları tablo 148’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. **[t(528)=1.383,p>.05]**. Branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.8135$ iken, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 3.6981$ ’dir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde de öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır³⁹⁹.

Tablo 149 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları analizi

Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	std.
1. Önlisans	89	3.5730	.8580
2. Lisans	377	3.7354	.8264
3. Yüksek lisans	55	3.9227	.6970
4. Doktora	9	3.6667	1.0969
Toplam	530	3.7264	.8269

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizi Tablo 149’da verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

³⁹⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 134.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)⁴⁰⁰ sonuçları Tablo 150’de verilmiştir.

Tablo 150 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KO	sd	KO	F*	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	4.276	3	1.425	2.098	.10	3 ile 1
Gruplariçi	357.429	526	.680			
Toplam	361.705	529				

Tablo 150’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(3-526)=2.098, p>.05]$. Ancak en küçük detayları bile görebilmek için yapılan LSD testi⁴⁰¹ sonucunda fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 151’de verilmiştir.

Tablo 151 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig.
Önlisans	Lisans	-.1624	9.715E-02	.095
	Yüksek lisans	-.3497*	.1414	.014
	Doktora	-9.3633E-02	.2883	.746
Lisans	Önlisans	.1624	9.715E-02	.095
	Yüksek lisans	-.1873	.1190	.116
	Doktora	6.874E-02	.2780	.805
Yüksek lisans	Önlisans	.3497*	.1414	.014
	Lisans	.1873	.1190	.116
	Doktora	.2561	.2964	.388
Doktora	Önlisans	9.363E-02	.2883	.746
	Lisans	-6.8744E-02	.2780	.805
	Yüksek lisans	-.2561	.2964	.388

Tablo 151’deki LSD verilere göre öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdırlar. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İstanbul örnekleminde, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında herhangi bir

⁴⁰⁰ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

⁴⁰¹ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

anlamlılık bulunamamışken⁴⁰², İzmir örnekleminde örnekleminde “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerden lisans mezunu olanlar, lisansüstü mezunu olanlara göre bu alandaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir⁴⁰³.

Tablo 152 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) analizi

Mezun olunan lise türü	N	$\bar{X}$	std.
1. Genel Lise	269	3.7491	.8024
2. Meslek Lisesi	71	3.5845	.9141
3. İmam Hatip Lisesi	128	3.8340	.8338
4. Öğretmen Okulu	26	3.6346	.7881
5. Anadolu Öğretmen Lisesi	14	3.6071	.7765
6. Diğer Lise Türleri	14	3.6786	.7871
Toplam	522	3.7361	.8245

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizi Tablo 152’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (Recode) göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)⁴⁰⁴ sonuçları Tablo 153’de verilmiştir.

Tablo 153 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.=p	anlamlı fark
Gruplararası	3.450	5	.690	1.015	.408	3 ile 2
Gruplariçi	350.762	516	.680			
Toplam	354.212	521				

⁴⁰² Yazıcı, a.g.y.t., s. 198.

⁴⁰³ Arpacı, a.g.y.t., s. 131.

⁴⁰⁴ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

Tablo 153’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(5-516)=1.015, p>.05]$. Ancak yapılan LSD testi⁴⁰⁵ sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 154’de verilmiştir.

Tablo 154 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Genel Lise	Meslek Lisesi	.1646	.1100	.135
	İHL.	-8.4914E-02	8.853E-02	.338
	Öğretmen Okulu	.1145	.1693	.499
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.1419	.2260	.530
	Diğer Lise Türleri	7.050E-02	.2260	.755
Meslek Lisesi	Genel Lise	-.1646	.1100	.135
	İHL.	-.2495*	.1220	.041
	Öğretmen Okulu	-5.0108E-02	.1890	.791
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-2.2636E-02	.2411	.925
	Diğer Lise Türleri	-9.4064E-02	.2411	.697
İmam Hatip Lisesi	Genel Lise	8.491E-02	8.853E-02	.338
	Meslek Lisesi	.2495*	.1220	.041
	Öğretmen Okulu	.1994	.1774	.261
	Anadolu Öğretmen Lisesi	.2268	.2321	.329
	Diğer Lise Türleri	.1554	.2321	.503
Öğretmen Okulu	Genel Lise	-.1145	.1693	.499
	Meslek Lisesi	5.011E-02	.1890	.791
	İHL.	-.1994	.1774	.261
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2.747E-02	.2733	.920
	Diğer Lise Türleri	-4.3956E-02	.2733	.872
Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel Lise	-.1419	.2260	.530
	Meslek Lisesi	2.264E-02	.2411	.925
	İHL.	-.2268	.2321	.329
	Öğretmen Okulu	-2.7473E-02	.2733	.920
	Diğer Lise Türleri	-7.1429E-02	.3116	.819
Diğer Lise Türleri	Genel Lise	-7.0499E-02	.2260	.755
	Meslek Lisesi	9.406E-02	.2411	.697
	İHL.	-.1554	.2321	.503
	Öğretmen Okulu	4.396E-02	.2733	.872
	Anadolu Öğretmen Lisesi	7.143E-02	.3116	.819

Tablo 154’deki LSD verilerine göre İHL. mezunu olan “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerinden daha yüksektir ve bu yeterli boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle

⁴⁰⁵ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

ilgili araştırmaların hem İstanbul⁴⁰⁶ hem de İzmir⁴⁰⁷ örnekleminde, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlılık bulunamamıştır.

Tablo 155 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere (recode) göre analizi

Mezun Olunan Fakülte (Recode)	N	$\bar{X}$	std.
1. Yüksek İslam-İslami İlimler Fak.	9	4.0556	.9745
2. İlahiyat Fakültesi	127	3.8150	.8418
3. Eğitim Fakültesi	192	3.8411	.7286
4. Eğitim Enstitüsü	33	3.6212	.9103
5. Diğer Fakülteler	157	3.5223	.8560
Toplam	518	3.7278	.8234

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizi Tablo 155’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)⁴⁰⁸ sonuçları Tablo 156’da verilmiştir.

Tablo 156 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F*	sig.= p	anlamlı fark
Gruplararası	11.404	4	2.851	4.313	.002	2 ile 5, 3 ile 5
Gruplarıçi	339.091	513	.661			
Toplam	350.495	517				

Tablo 155’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü (recode) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma vardır. **[F(4-513)=2.851,p<.05]**. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü

⁴⁰⁶ Yazıcı, a.g.y.t., s.210-211.

⁴⁰⁷ Arpacı, a.g.y.t., s. 132.

⁴⁰⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

mezunu olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. Ayrıca ilişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlılık olup-olmadığını tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmış⁴⁰⁹ ve anlamlılık bulunmuştur. LSD testi sonuçları Tablo 156’da verilmiştir.

Tablo 156 - Çocuk merkezli yaklaşım ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre LSD sonuçları

LSD		mean difference	std.	sig
Yİ.Enst.-İslami İlimler Fak.	İlahiyat Fakültesi	.2406	.2804	.391
	Eğitim Fakültesi	.2144	.2773	.440
	Eğitim Enstitüsü	.4343	.3057	.156
	Diğer Fakülteler	.5333	.2787	.056
İlahiyat Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.2406	.2804	.391
	Eğitim Fakültesi	-2.6185E-02	9.299E-02	.778
	Eğitim Enstitüsü	.1937	.1589	.223
	Diğer Fakülteler	.2927*	9.703E-02	.003
Eğitim Fakültesi	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.2144	.2773	.440
	İlahiyat Fakültesi	2.619E-02	9.299E-02	.778
	Eğitim Enstitüsü	.2199	.1532	.152
	Diğer Fakülteler	.3189*	8.748E-02	.0001
Eğitim Enstitüsü	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	.	.3057	.156
	İlahiyat Fakültesi	-.1937	.1589	.223
	Eğitim Fakültesi	-.2199	.1532	.152
	Diğer Fakülteler	9.892E-02	.1557	.525
Diğer Fakülteler	YİEnst.-İslami İlimler Fak.	-.5333	.2787	.056
	İlahiyat Fakültesi	-.2927*	9.703E-02	.003
	Eğitim Fakültesi	-.3189*	8.748E-02	.0001
	Eğitim Enstitüsü	9.8919E-02	.1557	.525

Tablo 156’daki LSD verilerine göre İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılıdır. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul⁴¹⁰ hem de İzmir⁴¹¹ örnekleminde “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte arasında anlamlılık bulunamamıştır.

⁴⁰⁹ Özdamar, a.g.e., s. 389; Büyüköztürk, a.g.e., s. 45; Yıldız-Akbulut-Bircan, a.g.e., s. 292.

⁴¹⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s. 205.

⁴¹¹ Arpacı, a.g.y.t., s. 136.

Tablo 157 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri analizi

Hizmet süresi	N	$\bar{X}$	std.
1. 0–4 yıl	176	3.7955	.7579
2. 5–10 yıl	182	3.7129	.8329
3. 11–20 yıl	83	3.7410	.8950
4. 21 yıl ve üzeri	89	3.6039	.8773
Toplam	530	3.7264	.8269

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizi Tablo 157’de verilmiştir. Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)⁴¹² sonuçları Tablo 158’de verilmiştir.

Tablo 158 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet süreleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.145	3	.715	1.708	.164
Gruplarıçi	220.095	526	.418		
Toplam	222.239	529			

Tablo 158’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(3–526)=1.083,p>.05]**. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul⁴¹³ hem de İzmir⁴¹⁴ örnekleminde de, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

⁴¹² Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

⁴¹³ Yazıcı, a.g.y.t., s. 216-217.

⁴¹⁴ Arpacı, a.g.y.t., s. 135-136.

Tablo 159 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri analizi

Görev yeri	N	$\bar{X}$	std.
1. İl merkezi	275	3.7000	.8718
2. İlçe merkezi	155	3.7887	.7709
3. Belde-nahiye	8	3.5000	.7071
4. Köy	92	3.7201	.7930
Toplam	530	3.7264	.8269

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre analizi Tablo 159’da verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)⁴¹⁵ sonuçları Tablo 160’da verilmiştir.

Tablo 160 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin görev yerleri anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	1.207	3	.402	.587	.624
Gruplariçi	360.498	526	.685		
Toplam	361.705	529			

Tablo 160’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. $[F(3-526)=.587, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmaların hem İstanbul⁴¹⁶ hem de İzmir⁴¹⁷ örnekleminde, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlılık bulunamamıştır.

⁴¹⁵ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

⁴¹⁶ Yazıcı, a.g.y.t., s. 211.

⁴¹⁷ Arpacı, a.g.y.t., s. 132.

Tablo 161 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizi

Hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Hiç katılmadım	171	3.7061	.7991
2. Bir kez katıldım	124	3.7762	.7917
3. Birden fazla katıldım	235	3.7149	.8664
Toplam	530	3.7264	.8269

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizi Tablo 161’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)⁴¹⁸ sonuçları Tablo 162’de verilmiştir.

Tablo 162 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	.409	2	.204	.298	.742
Gruplariçi	361.296	527	.686		
Toplam	361.705	529			

Tablo 162’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. $[F(2-527)=.742, p>.05]$. İDKAB. dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili araştırmanın İzmir örnekleminde, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ile hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında herhangi bir anlamlılık bulunamamışken⁴¹⁹, İstanbul örnekleminde hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri katılmayanlara göre daha yüksek çıkmış ve anlamlılık bulunmuştur⁴²⁰.

⁴¹⁸ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

⁴¹⁹ Arpacı, a.g.y.t., s. 133, 137.

⁴²⁰ Yazıcı, a.g.y.t., s. 212.

Tablo 163 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu analizi

Katılan hizmet içi eğitim kursu	N	$\bar{X}$	std.
1. Alan	16	4.0000	.7472
2. Yan alan	39	3.7115	.7958
3. Pedagojik formasyon	24	3.9479	.7973
4. Alan-yan alan	34	3.7647	.9593
5. Alan-pedagojik formasyon	14	3.8393	.7443
6. Yan alan- pedagojik formasyon	86	3.6977	.9426
7. Alan-yan alan-pedagojik formasyon	33	3.6894	.7732
Toplam	246	3.7602	.8612

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizi Tablo 163’de verilmiştir. Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre tek faktörlü varyans analizi(One-Way Anova)⁴²¹ sonuçları Tablo 164’de verilmiştir.

Tablo 164 - Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim kursu (recode) anova sonuçları

varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	sig.= p
Gruplararası	2.448	6	.408	.544	.774
Gruplariçi	179.277	239	.750		
Toplam	181.725	245			

Tablo 145’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. **[F(6-239)=.544,p>.05]**.

⁴²¹ Büyüköztürk, a.g.e., s. 44.

SONUÇLAR

Cumhuriyetin ilânından günümüze kadar, ilköğretime öğretmen yetiştirmede çok önemli atılımlar yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda önceleri daha belirgin olarak nicelik sorunları üzerinde durulmuş ve bu sorunlar aşılmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise niceliğin önemli olduğu bilinmekle birlikte, nitelik konusunun da en az nicelik kadar önemli olduğu düşünülmüş ve nitelik sorunları üzerinde de durulmaya başlanmıştır.

Türk eğitim sisteminin önemli vazgeçilmezleri olan Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler de bu konu üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu çalışma alanlarından birisi de öğretmen yeterlikleri ve bu yeterliklerin belirlenmesidir. Bizde bu çalışmalara katkı sağlamak amacıyla, Erzurum ili örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterliklerini araştırdık. Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir. Araştırma sonuçlarının Erzurum ilinde sadece Ölçme aracınıne katılan ve ilköğretim okullarında görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerini kapsadığı unutulmamalıdır.

Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutu ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” alanındaki 26 yeterlik maddesinden 2’sine “tam”, 24’üne “oldukça” derecesinde sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda en fazla sahip oldukları üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Çocuk sevgisi”, “Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik ” ve “Mesleğini benimseme”dir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda en düşük seviyede sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla, “Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”, “Mesleği ile ilgili yayınları izleme” ve “Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”dır.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki

belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.

- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. DKAB. öğretmenleri, bu yeterlik alanında sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, doktora yapmış olan öğretmenler sahiptir.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanlarının, öğrenim durumu önlisans ve lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine öğrenim düzeyleri yüksek lisans olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi ve Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda İHL. mezunlarının daha başarılı olduğu belirlenmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakültelere göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü ile İslami İlimler Fakültesi mezunları sahiptir.

- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenler, Diğer fakülte (Ziraat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, Hemşirelik Yüksek Okulu vb.) mezunlarına göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 11 ile 20 yıllık öğretmenler sahiptir.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine göre analizinde en yüksek puana, Belde-nahiye’de görev yapan öğretmenler sahiptir.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları, köylerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, köyde görev yapan öğretmenlerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.
- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, katılmış oldukları hizmet içi eğitim

kursuna göre analizinde en yüksek puana, “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

- “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” alanındaki 32 maddeden oluşan yeterliklerden 21’ine “oldukça”, 11’ine “orta” düzeyde sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda en fazla sahip oldukları üç yeterlik sırasıyla “Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme”, “Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama” ve “Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma”dır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda en az sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla “Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme”, “Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezi tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme” ve “Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama”dır.
- “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.

- “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Genel lise ve İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterli boyutunda genel lise ve İHL. mezunu öğretmenlerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, mezun oldukları fakültelere göre analizinde en yüksek puana Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 20 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, görev yerlerine göre analizinde en yüksek puana il merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İl merkezinde, ilçe merkezi ve köyde görev yapan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları,

belde-nahiyede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna birden fazla katılan öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bir veya birden fazla hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları, hiç bir hizmet içi eğitim kursuna katılmamış olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “pedagojik formasyon” kursuna katılan öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Etkili iletişim bilgi ve teknikleri kullanım boyutu ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” yeterliklerinden 2’sine “tam”, 26’sına ise “oldukça” derecesinde sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutunda en fazla sahip oldukları üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Hoşgörü kültürü kazandırabilme”, “Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma” ve “Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme”dir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutunda en az sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla “Sınıf içi

etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma”, “Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama” ve “Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma”dır.

- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İDKAB. öğretmenleri, bu yeterlik alanında sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.
- Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yine öğrenim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne analizinde en yüksek puana, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama

puanları, meslek lisesi ve öğretmen okulu mezunlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir.
- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Hizmet süresi; 0–4 yıl, 5–10 yıl, 11–20 yıl olan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.
- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.

- “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.
- “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Amaca ulaştıracak bilgi ve beceri boyutu ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” yeterliklerinden 19’una “oldukça”, 4’üne “orta” derecede sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda en fazla sahip oldukları üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma”, “Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma” ve “İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması”dır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda en az düzeyde sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla, “İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma”, “Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma” ve “Kur'an Mealini yeterince kullanabilme”dir.
- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları ile branşları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, bu yeterlik alanında sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, İDKAB. dersi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans ve lisans olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yine lisans mezunu olan öğretmenlerinde, önlisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek yeterlik ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları lise türüne analizinde en yüksek puana, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, diğeri lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine “Genel lise” mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, meslek lisesi mezunlarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakültelere göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve

Beceriler” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Yüksek İslam Enstitüsü ve İslami İlimler Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu alandaki ortalama puanları, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yine İlahiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 11 ile 20 yıllık öğretmenler sahiptir.
- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları, köy’de görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik puanına sahip oldukları ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmeti eğitim kursuna katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim

kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.

- “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Öğretim teknolojileri boyutu ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” alanındaki yeterliklerden 8’ine “Oldukça” ve 1’ine ise “Orta” derecede sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutunda en fazla sahip oldukları üç yeterlik maddesi sırasıyla, “Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi”, “Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi ” ve “Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi”dir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutunda en az düzeyde sahip oldukları üç yeterlik maddesi ise sırasıyla, “Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma”, “Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme” ve “Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme”dir.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.
- Öğretmenlerin "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin "Öğretim Teknolojileri" boyutu ortalama puanları, öğrenim

durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- Öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü ile İslami İlimler Fakültesi mezunları sahiptir.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin, Diğer fakülte (Ziraat Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Açık Öğretim Fakültesi, Hemşirelik Yüksek Okulu vb.) mezunlarına göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0–4 yıllık öğretmenler sahiptir.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, köyde görev yapan öğretmenler sahiptir.
- "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna birden fazla katılan öğretmenler sahiptir.

- “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana, “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptirler.
- “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

Çocuk merkezli yaklaşım boyutu ile ilgili sonuçlar

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” yeterliklerden 4’üne de “oldukça” derecede sahip olduklarının tespit edilmiş olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda en fazla sahip oldukları yeterlik maddesi “Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma” dır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda en az sahip oldukları yeterlik maddesi ise “Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi” dir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik ortalamaları, sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre analizinde en yüksek puana, yüksek lisans yapmış olan öğretmenler sahiptir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım”

boyutu ortalama puanları, öğrenim durumu önlisans olan öğretmenler ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

- Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, Meslek Lisesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda İHL. mezunu öğretmenlerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, mezun oldukları fakülteye göre analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü-İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve bu yeterlik boyutunda onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, 0-4 yıllık öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, görev yerlerine analizinde en yüksek puana, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, hizmet içi eğitim kursuna katılım durumuna göre analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna bir kez katılan öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursuna göre analizinde en yüksek puana “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenler sahiptir.
- “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleri ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tüm Test Ortalamaları ile İlgili Sonuçlar

- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak bayan öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin, “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü analizinde en yüksek puana, İHL. mezunu öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. İDKAB. dersi öğretmenlerinin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir. İHL. mezunu olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha olduğu tespit edilmiştir.
- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin öğrenim durumları analizinde en yüksek puana, “yüksek lisans” yapmış olan öğretmenler sahip olduğu tespit edilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki de belirlenmiştir. Öğrenim düzeyleri Lisansüstü olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları”, öğrenim durumu “önlisans ve lisans” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve onlardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yine öğrenim durumu “lisans” düzeyinde olan öğretmenlerin ortalama puanları, öğrenim durumu “önlisans” düzeyinde olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin analizinde en yüksek puana, Yüksek İslam Enstitüsü ve İslami İlimler Fakültesi mezunu öğretmenler sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile mezun oldukları fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir. Yüksek İslam Enstitüsü, İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları”, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Tüm Test ortalama puanları ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin branşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zira branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan öğretmenlerin “tüm test ortalama puanları”, branşı sınıf öğretmeni olanların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre analizinde en yüksek puana, “0–4 yıllık” kıdemli öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin görev yerlerine göre analizinde en yüksek puana, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu analizinde en yüksek puana, hizmet içi eğitim kursuna “bir kez katılan” öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılım durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- “Tüm Test Ortalama Puanları” ile İDKAB. dersi öğretmenlerinin katılmış olduğu hizmet içi eğitim kursu analizinde en yüksek puana, “alan” ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir. “Tüm Test Ortalama Puanları” ile öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenleri yetiştiren fakültelerin eğitim programlarını geliştirilerek daha verimli hale getirilmesine ve bu fakültelerden mezun olacakların daha yüksek düzeyde yeterlik göstermesine katkı sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Geliştirilen yeni programlar, teknikler ve yöntemler hakkında İDKAB. dersi öğretmenleri haberdar edilmeleri, belirli aralıklarla seminerlere alınmalı ve öğretmen yeterlikleri konusunda bilgilendirilmelidirler.
- İlköğretim okullarına DKAB. öğretmeni olarak, İlahiyat Fakültelerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden mezunu olan öğretmenler atanmalı ve İlköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında okutulan DKAB. derslerine de bu bölümden mezun olan öğretmenler girmelidir.
- 2000–2001 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programıyla, İDKAB. dersinde vizyon, misyon ve temel değerlerde önemli değişiklikler yapıldığı için hâlihazırda ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında okutulan DKAB. dersine giren öğretmenlere, bu yeni program hakkında kurslar verilmeli ve bu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerinin giderilmesi için hizmetiçi eğitim kursları verilmeli ve bu kurslarda İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden yararlanılmalıdır.
- İDKAB. dersi öğretmenlerin, hizmet içi eğitim kurslarına katılımları teşvik edilmeli ve bu derse yönelik hizmet içi eğitim kurslarının sayıları artırılmalıdır. Ayrıca bu kurslar öğretmenlerin katılımını teşvik edecek nitelikte düzenlenmelidir. Yine bu kurslar, Milli Eğitim Bakanlığı ve İlahiyat Fakültelerinin aktif ve düzenli işbirliği ile geliştirilmeli ve güncelleştirilmelidir.
- İDKAB. dersi öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerine imkan sağlamak için bilimsel çalışmalar, sempozyumlar, paneller, programlar... vb. etkinliklerden, öğretmenler haberdar edilmeli ve bu tür çalışmalara katılımları sağlanmalıdır.
- Çocuğun anlam arayışında önemli bir yere sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin daha etkili olabilmesi için İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine giren öğretmenlerinin, okullardaki rehberlik servisleriyle daha etkin bir şekilde çalışmaları sağlanmalıdır.

- İDKAB. dersi öğretmenlerinin, kendilerini yenilemeleri ve alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmeleri için lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmelidir.
- Mevcut sorunların tespit edilmesi, tartışılması ve çözümler üretilebilmesi için İlahiyat Fakülteleri ile İDKAB. dersi öğretmenleri arasında iletişim sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni yaklaşımlar desteklenmeli, etkili ve nitelikli öğretmen nasıl olmalıdır sorusuna yanıt aranmalıdır.
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında, günümüz teknolojilerin kullanımına imkân verecek derslere yer verilmelidir.
- İDKAB. dersi öğretmenleri ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri hakkında gerekli bilgileri elde edebilmek, noksanlıkları belirleyebilmek ve bunların çözüm yollarını ortaya koyabilmek için alan araştırmalarının sayısı artırılmalıdır.
- Yapmış olduğumuz İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri adlı çalışmanın Erzurum örnekleminde elde edilen bulgularla Ankara, İstanbul ve İzmir örneklemelerinden elde edilen bulgular karşılaştırılmalı ve bu konuda daha genel değerlendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abbott, Ian.-Prue Huddleston**, “Standarts, Competence and Knowledge: İntial Teacher Training and Business”, International Journal of Value-Based Management, 2000, Volume 13, Issue: 3, (ss. 215–227).
- Achten, Rik**. First Principles and Our Way to Faith: A Fundamental-Theological Study of John H. Newman’s Notion of First Principles, Peter Lang, Frankfurt, 1995.
- Açıkgöz, Kamile Ün**. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.
- Ağırman, Mustafa**. Hz. Peygamber (s.a.v.) Devrinde Mescid ve Fonksiyonları, Ravza Yayınları, İstanbul, 1997.
- Akar, İlhan**. Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikası ve Uygulaması, Armağan Yayınevi, Ankara, 1996.
- Akkutay, Ülker**. “Değişen Toplumda Öğretmenin Kimliği”, 5. Milli Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler, Yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 149–157).
- Akyüz, Yahya**. “Tarihi Süreç içinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8–11 Haziran 1987) Tebliğler, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1989, (ss.31–37),
-
- “Öğretmenlik Mesleği ve Osmanlı’da Kadın Öğretmen Yetiştirilmesi”, Tarih ve Toplum, c. 33, sayı: 195, Mart 2000, (ss.31–43).
-
- “Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, editör: Yüksel Özden, Ankara, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, 2002, (ss. 34–62).
-
- Türk Eğitim Tarihi(Başlangıçtan 1999’a), Alfa Yayınları, İstanbul, 1999.

- _____.
- Altaş, Nurullah.** Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkiler (1848–1940), Doğan Basımevi, Ankara, 1978.
- Arpacı, Mücahit.** İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- Ashburn, Elizabeth A.** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Ashburn, Elizabeth A.** Three Crucial Issues Concerning The Preparation of Teachers for Our Classrooms: Definition, Development and Competence, Eric Clearinghouse on Teacher Education, Washington, 1989.
- Aslantürk, Zeki.** Sosyal Bilimler İçin Araştırma Metod ve Teknikleri, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 1995.
- Ataünal, Aydoğan.** “Yükseköğretim Kurulunun ilkökul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu”, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8–11 Haziran 1987 Tebliğler, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1989.
- _____.
- Türkiye’de ilkökul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923–1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler, MEB. Yayınları, Ankara, 1994.
- Atuf, Nafi.** Türkiye Maarif Tarihi-II, Yayınevi yok, İstanbul, 1932.
- Ayas, Nevzad.** Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Kuruluşlar ve Tarihçeler, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1948.
- Aydın, M. Şevki.** Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri, 1996.
- _____.
- “Muallim Peygamber”, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 9, Kayseri, 1996, (ss. 57–64).
- _____.
- Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı (1923–1993), İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 2000.

- Ayhan, Halis.** Eğitim Bilimine Giriş, Şule Yayınları, İstanbul, 1995.
- _____. Türkiye’de Din Eğitimi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.
- Aytekin, Halil.** İttihad ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1991.
- Baktır, Mustafa.** İslam’da İlk Eğitim Müessesesi Suffa Ashabı, Cihan Yayınları, İstanbul, 1994.
- Balcı, Ali.** Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeleri, Pegem A Yayınları, III. Baskı, Ankara, 2001.
- Bandura, Albert.** Social Foundations of Thought and Action, A Socialcognitive Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Başaran, İbrahim Ethem.** Türkiye Eğitim Sistemi, Gül Yayınevi, II. Baskı, Ankara, 1994.
- Bayraktar, Faruk.** İbn Cemaa’dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997.
- Bilgin, Beyza.** Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Yeni Çizgi Yayınları, Ankara, 1995.
- _____. "Liselerde Din Bilgisi Derslerinin Bugünkü Durumu", 50. Yıl, AÜİF. Yayınları, (ss.273- 289).
- _____. Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.
- Bilgin, Beyza.-Mualla Selçuk** Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Gün Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 1995.
- Bilgiseven, Amiran Kurktan.** İktisat Sosyolojisi Açısından Eğitim Yolu İle Kalkınmanın Esasları, Divan Yayınları, III. Baskı, İstanbul, 1982.
- Binbaşoğlu, Cavit.** Genel Öğretim Bilgisi, Kadıoğlu Matbaası, 6. Basım, Ankara, 1991.
- _____. Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi, MEB. Yayınları, İstanbul, 1995.
- Booth, Kari Nes.** Developing Inclusion Teacher Education: Reforming Teacher Education”, Routledge Falmer, London, 2003.

- Brundrett, Mark.** “The Question of Competence: The Origins, Strengths and Inadequacies of A Leadership training Paradigm”, School Leadership and Management, August 2000, Volume 20, Issue 3, (ss. 353–369).
- Brundrett, Mark.-Peter Silcock,** Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching, Routledge University of Kentucky, 2002.
- Bursalıoğlu, Ziya.** Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, AÜEBF. Yayınları, II. Baskı, Sevinç Matbaası, Ankara, 1981.
- Buyrukçu, Ramazan.** Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü, TDV. Yayınları, Ankara, 1995
- Büyüköztürk, Şener.** Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2002.
- Calderhead, James.** “Öğretmenin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21 inci Yüzyılı Bekleyen Sorunlar”, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı–1995, MEB. Yayınları, Ankara, 1997, (ss. 15–25).
- Campbell, Jim.-Leonidas Kyriakides-Daniel Muijs,** Assessing Teacher Effectiveness, Routledge University of Kentucky, 2004.
- Carr, David.-Jan Steutel,** Virtue Ethics and Moral Education, Edited by David Carr ve Jan Steutel, Routledge, London, 1999.
- Cebeci, Suat.** Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi, Akçağ Yayınları, Ankara, 1996.
- Celep, Cevat.** “Öğretmen Yeterlilik Duygusu”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat 1997, (ss.27–32).
-
- Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Cheng, Yin Cheong.** “Effectiveness of Curriculum Change in School: An Organizational Perspective”, ;International Journal of Educational Management, 1994, Volume 8, No: 3, (ss.26–34).
- Cilacı, Osman.** “İlahiyat Fakültelerindeki Uygulamaların Önemi Üzerine”, Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi

- Sempozyumu (21–23 Ekim 1987 Samsun), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları, Samsun, 1988
- Cornehlis, James V.** Economic Development and Economic Growth, Quadrangle Boks, Chicago, 1972.
- Çağlar, Adil.** “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, 75 Yılda Eğitim, editör: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, (ss. 124–144).
- Çelebi, Ahmet.** İslam’da Eğitim Öğretim Tarihi, çev. Ali Yardım, Damla Yayınevi, İstanbul, 1983.
- Çelik, Abbas.** Din Eğitimimize Tarihsel Yaklaşım, Kültür Eğitim Vakfı Yayınları, Erzurum, 2001.
-
- 1876–1908 Döneminde Osmanlılarda Din Eğitimi ve Öğretimi, Basılmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1993.
- İbn Cema, Sadullah.** Öğretmen ve Öğrenci, çev. M. Şevki Aydın, Yayınevi yok, İstanbul, 1992.
- Dağ, Mehmet.- H.Raşit Öymen,** İslam Eğitim Tarihi, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1974.
- Dağlı, Abidin.** “İlköğretim Okul Müdürlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, eğitim ve Bilim, c. 23, sayı: 113, Temmuz 1999, (ss.35–43).
- DeBolt, Gary P.** Teacher Induction and Mentoring: School-Based Collaborative Programs, Edited by Gary P. DeBolt, State University of New York Press, Albany, 1992.
- Demir, Celal.** “Türk Eğitim Sisteminde Zorunlu Temel Eğitimin Tarihi Gelişimi”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, c. 1, sayı: 2, Mayıs 1999, (ss. 155–170).
- Dilaver, Hüseyin.** Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları, MEB. Yayınları, İstanbul, 1994.
- Dinçer, Nahit.** 1913’ten bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi, Otağ Matbaası, İstanbul, 1974.

- Doğan, Hıfzı.** Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972
- Doğan, Recai.** “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları(1924–1980)”, Uluslararası Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Sempozyumu Bildiri ve Tartışmalar, MEB. Yayınları, Ankara, 2003, (ss. 611–646).
-
- “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, Cumhuriyetin 75.Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (4–6 Aralık 1998 İzmir), Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999.
- Doğan, Recai.-Cemal Tosun,** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002.
- Doğan, Recai.-Nurullah Atlaş.** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma”, AÜİF. Dergisi, c. XLIII, yıl: 2002, (ss. 109–122).
- Duman, Tayip.** Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB. Basımevi, İstanbul, 1991.
- Ergün, Mustafa.** II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908–1914), Ocak Yayınları, Ankara, 1996.
- Eskicumalı, Ahmet.** “Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, editör: Yüksel Özden, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 2002.
- Eşme, İsa.** Yüksek Öğretmen Okulları, Bilgi-Başarı Yayınevi, İstanbul, 2001.
- Ev, Halit.** “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı-I, Yayına haz. Z.

- Şeyma Arslan, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul, 1994, (ss. 95–118).
- Fidan**, Nurettin.-Münire Erdem, Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, Ankara, Tarihsiz.
- Fikret**, Halil. Terbiye ve Tedris Tarihi-I, Maarif Vekâleti Devlet Matbaası, II. Baskı, İstanbul, 1930.
- Forrest**, Sandy. “Learning and Teaching: The Reciprocal Link”, The Journal of Continuing Education in Nursing, March-April 2004, Volume 35, Issue 2, (ss. 74–79).
- Fullan**, Michael.-Andy Hargreaves, Teacher Development and Educational Change, Routledge Falmer, Philadelphia, 1992.
- Galejs**, Irma.-Dahlia F. Stockdale, “Social Competence, School Behaviors and Cooperative-Competitive preferences: Assessments by Parents, Teachers and School-Age Children”, The Journal of Genetic Psychology, 1982, Volume 141, (ss. 243–252).
- Genç**, Salih Zeki. “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi”, Eğitim Yönetimi, Y. 6, S. 23, Yaz 2000, (ss.375–386).
- Gözütok**, Şakir. “Resulullah (s.a.v.) Döneminde İlköğretim Kurumları ve İşlevleri”, Dini Araştırmalar, c. 1, sayı: 2, Eylül-Aralık 1998, (ss. 165–198).
- Hacioğlu**, Fatma.-Cevat Alkan, Öğretmenlik Uygulaması, Alkım Yayınları, Ankara, 1997.
- Heyes**, Denis. “Opportunities and Obstacles in the Competency-Based Training and Assessment of Primary Teachers in England”, Harvard Educational Review, Spring 1999, Volume 69, Issue 1, (ss. 1–28).
- Hökelekli**, Hayati. Din Psikolojisi, TDV. Yayınları, Ankara, 1993.
- Joyce**, Bruce R. Alternative Models of Elementary Education, Blaistell Publishing Company, Massachusetts, 1969.
- Al-Kabisi**, Muhammed İbn Halef Al-Maruf. İslam’da Öğretmen Öğrenci Münasebetlerine Dair Geniş Risale, çev. Süleyman Ateş, Yeni Ufuk Neşriyat, Tarihsiz.

- Kanfer, Ruth.-Phillip L.** Ackerman, “Work Competence: A Person-Oriented Perspective”, Handbook of Competence and Motivation, editors Andrew J. Eliot-Carol S. Dweck, The Guilford Pres, New York, 2005, (ss. 336–353).
- Karasar, Niyazi.** Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998.
- Kardeş, Rıza.** “Türk Öğretmenin Yetiştirilmesi”, Milli Eğitim ve Dini Hayat, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1981, (ss. 161–194).
- Karip, Emin.** “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, editör: Yüksel Özden, Pegem A Yayıncılık, II. Baskı, Ankara, 2002, (ss. 213–235).
- Kaya, Yahya Kemal.** İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 1984.
- Kıncal, Remzi Y.** Eğitim Bilimine Giriş, Eser Ofset, II. Baskı, Erzurum, 1997.
- Koçer, Hasan Ali.** Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, MEB. Yayınları, İstanbul, 1992.
- _____ “İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi (1923–1980)”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, (ss. 571–593).
- _____ Eğitim Sorunlarımız Üzerine İnceleme ve Düşünceler, Şafak Matbaası, Ankara, 1964.
- _____ Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1948–1967), Yargıcıoğlu Matbaası, Ankara, 1967.
- Kodaman, Bayram.** Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi, TTK. Basımevi, Ankara, 1991.
- Kuru, Celal.** “Öğretmen yetiştirme Sisteminde Anadolu Öğretmen Liseleri ve Eğitim Fakülteleri”, 5. Milli Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler, Yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 45–57).

- Kutup, Muhammed.** İnsan Psikolojisi Üzerine Etütler, çev. Bekir Karlığa, İstanbul, İşaret Yayınları, 1987.
- Küçükahmet, Leyla.** Öğretim İlke ve Yöntemleri, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1996.
-
- “Lisans Düzeyinde Eğitim Elemanı Yetiştirmede Uygulanan Modeller ve Sorunlar”, Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Ankara 5–6 Nisan 1984), yayına haz. Cahit Kavcar, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1984, (ss. 39–48).
-
- Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları, AÜEF. Yayınları, Ankara, 1975.
- Laker, Antony.** Developing Personal, Social & Moral Education Through Physical Education: A Practical Guide for Teachers, Taylor & Francis, Florence, 2001.
- Locke, John.** Some Thoughts Concerning Education, Oxford University Pres, Oxford, 1989.
- McCay, Lauren O.-Denis W.** Keyes, “Developing Social Competence in The Inclusive Primary Classroom”, Childhood Education, Winter 2001/2002, Volume 78, Issue 2, (ss.70–78).
- Mehmedoğlu, Yurdagül.** Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi, MÜİF. Vakfı Yayınları, İstanbul, 2001.
- Mertler, Craig A.** “Secondary Teacher’ Assessment Literacy. Does Classroom Experience”, American Secondary Education, Fall 2004, Volume 33, Issue 1, (ss. 49–64).
- Noad, Brain.** “Competency Based Program for Educating The Economics Teacher”, Journal of Economic Education, Fall 1975, Volume 7, Issue 1, (ss. 62–64).
- Oğuzkan, Ferhan.** Eğitim Terimleri Sözlüğü, II. Baskı, TDK. Yayınları, Ankara, 1974.
-
- Öğretmenliğin Üç Yönü, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1971.
- Okutan, Ömer.** “Din Eğitimi”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Kolektif Kitap, MEB. Yayınları, İstanbul, 1983, (ss.409–425).

- Öcal, Mustafa.** Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar, TDV. Yayınları, II. Baskı, Ankara, 1991.
-
- “Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi)”, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı, (İzmir, 4–6 Aralık,1998) Tebliğler, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss.309–344).
- Özbek, Abdullah.** Bir Eğitimiçi Olarak Hz. Muhammed (s.a.v.), Esra Yayınları, 4. Baskı, İstanbul, 1995.
- Özdamar, Kazım.** Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I, Kaan Kitabevi, 4. Baskı, Eskişehir, 2002.
- Özdemir, Servet.-M. Çağatay Özdemir,** “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Geleceği”, 5. Milli Eğitim Sempozyumu Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (5–6 Kasım 1994) Tebliğler, Yayına haz. Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, (ss. 158–166).
- Öztürk, Cemil.** “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, 75 Yılda Eğitim, editör: Fatma Gök, Tarih vakfı yayınları, İstanbul, 1999, (ss. 283–310).
-
- Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, Türk Tarihi Kurumu Yayınları, Ankara, 1996.
- Öztürk, Sevim.** “Öğretmenliğin Mesleki Temelleri”, Eğitim Üzerine, Edtr. Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, (ss.13–44).
- Parmaksızoğlu, İsmet.** Türkiye’de Din Eğitim, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1966.
- Peterson, Kenneth D.** Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices, Corwin Pres, California, 2000.
- Saarni, Carolyn.** The Development of Emotional Competence, The Guilford Pres, New York, 1999.
- Saracaloğlu, Asuman Seda.** “Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi”, Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (İstanbul 13–14 Nisan 1991) Bildiri Metinleri, Yayına

- haz. İlhami Fındıkçı, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991, (ss. 81–86).
- Sarıkaya, Yaşar.** Medreseler ve Modernleşme, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.
- Sözer, Ersan.** Türk Üniversitelerinde Öğretmen yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1991.
- Stolworthy, Reed L.** Assessing and Interpreting Student Progress: Evaluating the Competency in the Preparation of Teachers, Eric Documentation, Kansas, 1987.
- Struck, Darla.** Effective Teacher Evaluations, Jones and Bartlett Publishers, Maryland, 1994.
- Tavşancıl, Ezel.** Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2005.
- Taymaz, Haydar.** “Hizmet içi Elemanı Yetiştirme”, Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Ankara 5–6 Nisan 1984), yayına haz. Cahit Kavcar, AÜEBF. Yayınları, Ankara, 1984, (ss. 65–70).
- Tekeli, İlhan.-Selim İlkin,** Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, TTK. Yayınevi, Ankara, 1993
- Teven, Jason J.-Trudy L. Hanson,** “The Impact of Teacher İmmediacy and Perceived Caring on Teacher Competence and Trustworthiness”, Communication Quarterly, Winter 2004, Volume 52, Issue 1, (ss.39–53).
- Topçu, Nurettin.** Değerler Psikolojisi, Kurtuluş Matbaası, İstanbul, 1959.
- Tosun, Cemal.** “Eğitim ve Din Eğitimi Politikaları”, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir 4–6 Aralık 1998) Tebliğler, Yayına haz. Fahri Unan-Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu yayınları, Ankara, 1999, (ss.517–525).

-
- “Öğretmen Olarak Hz. Muhammed ya da Din Eğitimi Öğretiminde Hz. Muhammed’in Örnekliliği Meselesi”, Hz. Muhammed ve Gençlik, TDV. Yayınları, Ankara, 1995, (ss. 79–90).
-
- Din Eğitimi Bilimine Giriş, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001.
- Tucker**, Pamela D.-James H. Stronge, Linking Teacher Evaluation and Student Learning, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 2005.
- Unan**, Fahri. “Osmanlı Medreselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi”, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir 4–6 Aralık 1998) Tebliğler, yayına haz. Fahri Unan-Yücel Hacaloğlu, Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999, (ss. 181–193),
- Unat**, F. Reşit. Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1964.
- Ülken**, Hilmi Ziya. “İlahiyat Fakültelerinin Geçirdiği Safhalar”, İlahiyat Fakültesi Albümü (1949–1960), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1961.
- Üstün**, Ahmet. Ahmet Üstün, “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, Eğitim Üzerine, editör: Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, (ss. 241–264).
- Vergote**, Antoine. "Çocuklukta Din", çev. Erdoğan Fırat, AÜİF. Dergisi, c. XXII, yıl: 1978, (ss. 315–329).
- Ward**, Martin J.- Carol J. **Ward**, “Promoting Cross-Cultural Competence in Preservice Teachers Through Second Language Use”, Education, Spring 2003, Volume 123, Issue 3, (ss. 532–536).
- Woolfolk**, Anita E. Educational Psychology, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1990.
- Yazıcı**, Işıl. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2004.

- Yıldız, Necati.-Ömer Akbulut-Hüdaverdi Bircan, İstatistiğe Giriş, Aktif Yayınevi, III. Baskı, Erzurum, 2002.**
- Yurtsever, Necdet.** Deneyisel İstatistik Metotlar, Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 1984.
- Zengin, Zeki Salih.** II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2002.
-
- “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, Dini Araştırmalar, c. 5, S. 23, Mayıs-Ağustos 2002, (ss. 81–106).

EKLER

Ek-1: İzin Yazıları (3 sayfa)

Ek-2: Ölçme aracının Formu (7 sayfa)

Ek-2: Ölçme Aracı (Anket Formu-7 sayfa)

Sayın Öğretmen;

Elinizdeki Ölçme aracının formu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüş ve kanaatlerinizi gizli tutmak gayesiyle kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi istenmemektedir. Sizden birinci bölümdeki sorularda istenen bilgiyle ilgili olarak durumunuza en uygun seçeneği işaretlemeniz, açık uçlu sorularda cevaplandırılması istenen soruların karşısındaki noktalı yerleri doldurmanız, ikinci bölümdeki sorularda ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin sahip olması gereken temel yeterliklerle ilgili, durumunuzu en iyi ifade eden seçeneklerden, yalnızca bir tanesine (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Sorulara vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka kişi yada kurumlara kesinlikle verilmeyecektir. Soruların tamamının doldurulması, çalışmanın sonuçlarının sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Vereceğiniz SAMİMİ ve GERÇEĞE UYGUN cevaplar, araştırmada GÜVENİLİR ve GEÇERLİ sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Samimi katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Eyup ŞİMŞEK

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Cinsiyetiniz:

a. () Bayan	b. () Erkek
--------------	--------------
- 2- Mezun Olduğunuz Lise Türü:

a. () Genel Lise	c. () İmam-Hatip Lisesi
b. () Meslek Lisesi	d. () Diğer Lise Türleri(Lütfen Belirtiniz)...
- 3- Öğrenim Durumunuz:

a. () Ön Lisans	c. () Yüksek Lisans
b. () Lisans	d. () Doktora
- 4- Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bulunduğu Şehir :.....
- 5- Branşınız:

a. () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni
b. () Sınıf Öğretmeni
- 6- Görev Süreniz:

a. () 0-4 Yıl	c. () 11-20 Yıl
b. () 5-10 Yıl	d. () 21 Yıl ve Üzerisi
- 7- Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yerleşim Merkezi:

a. () İl Merkezi	c. () Belde-Nahiye
b. () İlçe Merkezi	d. () Köy
- 8- Hizmet içi Eğitim Kursuna Katılma durumunuz:

a. () Hiç Katılmadım	c. () Birden Fazla Katıldım
b. () Bir Kez Katıldım	
- 9-Katıldığınız Hizmet içi kurslarının isimleri (Lütfen Belirtiniz).....

II. BÖLÜM
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİKLERİ

1 - Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
001	Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresine örnek olma					
002	Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum					
003	Mesleğini benimseme					
004	Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma					
005	Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik					
006	Öneri ve eleştirilere açık olma					
007	Çocuk sevgisi					
008	Türkçe’yi düzgün konuşma ve yazma					
019	Öğrencilerin dinle ilgili yaşadıkları çatışmalarda destek olma					
010	Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma					
011	Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma					
012	Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma					
013	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma					
014	Toplum içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme					
015	Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme					
016	Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma					
017	Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme					
018	Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleme ve uygulamaya aktarma					
019	Sınıf yönetiminde “bireysel farklılıklar” ilkesini göz önünde bulundurma					
020	Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama					
021	Öğrencilere rol modeli yapma					
022	Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme					

1 - Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
023	Mesleği ile ilgili yayınları izleme					
024	Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma					
025	Başarı değerlendirilme sonuçlarını analiz ederek öğrencileri bilgilendirme					
026	Sosyal yaşama uyumda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden yararlanma					
2 - Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
027	Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma					
028	Velilerle toplantılar düzenleyerek işbirliği yapmak					
039	Okuldaki kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme					
030	Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi hakkında veliyi bilgilendirme					
031	Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama					
032	Velileri, rehberlik hizmetleri ve servisleri konusunda bilgilendirme					
033	Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama					
034	Öğrencinin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme					
035	Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme					
036	Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma					
037	Uyum sorunu olan öğrencilere yardımcı olma					
038	Rehberlik uzmanı ve servisleriyle işbirliği yapma					
039	Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma					
040	Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi					
041	Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi					
042	Disiplin sorunlarıyla mücadele etmede okul yönetimine destek sağlama					
043	Okul içi etkinlikleri ve kendisini geliştirme					
044	Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme					

2 - Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
045	Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma					
046	Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama					
047	Sınıf içi etkinliklerde işbirliğine dayalı bireysel ve grup çalışmalarına yer verme					
048	Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma					
049	Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma					
050	Programın amaçlarını gerçekleştirerek, davranışına dönüştürecek tedbirleri alma					
051	Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemleri sağlama					
052	Amaç-içerik-yöntem-değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma					
053	Öğretim yöntemlerine uygun araç, gereç ve materyallerini kullanarak destekleme					
054	Çocuklarla ilgili öğrenci dosyalarını tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme					
055	Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlarından kaynaklanan engelleri kaldırma					
056	Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma					
057	Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma					
058	Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlikçe düzenlenen toplantı, seminer v.b. izleme					
3 - Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
059	Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma					
060	Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme					
061	Öğretim yöntemleri bilgisi					
062	Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma					
063	Kavramları öğrencilerin uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma					
064	Öğrencilere karşı davranışlarda doğal, samimi ve hoşgörülü olma					
065	Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorularına uygun yanıtlar verme					
066	Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma					

3 - Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
067	Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama					
068	Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme					
069	Öğrencilerle göz iletişimi kurma					
070	Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma					
071	Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma					
072	Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksikliklere karşı hoşgörülü olma					
073	Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip uygulama					
074	Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma					
075	Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma v.b.) yer verme					
076	Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma					
077	Hoşgörü kültürü kazandırabilme					
078	Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme					
079	Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme					
080	Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme					
081	Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma					
082	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanma					
083	Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma					
084	Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma					
085	Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme					
086	Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci Oluşturma					
4 - Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceri Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
087	İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünden kullanılması					

4 - Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceri Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
088	Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığı kazandırma					
089	İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma					
090	Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma					
091	Dini hükümlerin evrenselliğini fark ettirme					
092	Allah-İnsan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi					
093	Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma					
094	Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarını takip ederek yanlış anlamaları düzeltme					
095	Kur'an mealini yeterince kullanabilme					
096	Dersleri duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme					
097	Öğrencinin, değerlendirme sürecine katılımını sağlama					
098	Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi					
099	Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme					
100	Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma					
101	Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma					
102	Sınıf içinde demokratik bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturma					
103	Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme					
104	Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı oluşturma					
105	Çocukların dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma					
106	Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderecek oyun etkinliklerine yer verme					
107	Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerini tekrar gözden geçirme					
108	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşatarak öğrenmelerini ve katılımlarını sağlayıcı yöntemler kullanma					
109	Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma					

5 - Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
110	Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme					
111	Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi					
112	Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi					
113	İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi					
114	Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi					
115	Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi					
116	Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme					
117	Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme					
118	Eğitimde bilgisayardan etkin bir şekilde yararlanma					
6 - Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri		Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
119	Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi					
120	Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme					
121	Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma					
122	Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma					

Katkılarınız için tekrar teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

1967 yılında Erzurum'un Aşkale ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Aşkale'de, orta öğrenimini de Erzurum'da tamamladı. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'den 1995 yılında mezun oldu ve aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenliğe başladı. 1997 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atandı. "Çocukluk Döneminde İbadet Eğitimi" isimli çalışmasıyla Yüksek Lisansını tamamladı. Halen, aynı göreve devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babasıdır.