

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ÖĞRENCİLERE GÖRE İLAHİYAT FAKÜLTESİ
ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ
ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİK GERÇEKLEŞTİRME
YETERLİLİKLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman Hazırlayan
Dr. Öğr. Üyesi Gülşen SAYIN Nurcan SÜLEYMANOĞLU

MALATYA 2023

TC.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
(DİN EĞİTİMİ)

ÖĞRENCİLERE GÖRE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSEL ETKİNLİK
GERÇEKLEŞTİRME YETERLİLİKLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Nurcan SÜLEYMANOĞLU

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğretim Üyesi Gülşen SAYIN

Malatya 2023

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Gülşen SAYIN danışmanlığında hazırladığım **Öğrencilere Göre İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirme Yeterlilikleri** adlı tez çalışmasını, bilimsel ahlak ilkelerine ve geleneklerine aykırı olacak bir yardıma başvurmaksızın hazırladığımı, yararlandığım tüm kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada uygun yöntem ile gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve beyan ederim.

11/ 08/ 2023

Nurcan SÜLEMANOĞLU

ÖNSÖZ

*“Öğretmenin gücünü keşfetmiş bir eğitim sistemi, insanını
geliştirme gücünü keşfetmiş bir eğitim sistemidir”*

Doğan CÜCELOĞLU

Ülkenin din hizmetleri ihtiyacını gidermekte olan din eğitimi öğretmeni ve din hizmeti görevlileri ilahiyat fakültelerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretim elemanları tarafından yetiştirilmektedir. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi din eğitimi alanında yetiştirilecek din eğitimi uzmanlarının, alanında uzman ve eğitim öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip öğretim elemanları tarafından yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmada ilahiyat fakültelerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik alanının bir parçası olan sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterlilikleri konu edinilmiştir. Bu bağlamda ilahiyat fakültelerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine başvurulması ve buna göre bir değerlendirilme yapılması uygun görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın din eğitimi alanında yapılmakta olan akademik çalışmalara bir katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma toplamda beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi ve sınırlılıkları bulunmaktadır. İkinci bölümünde araştırmaya konu olan kavramların açıklamaları ve konu ile ilgili literatürde elde edilen bulgular yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecindeki aşamaları yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dair analizler bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılıp değerlendirilmekte ve konu ile ilgili önerilerde bulunmaktadır.

Bu çalışmaya büyük katkısı olan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Gülşen SAYIN’a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana akademik eğitim açısından büyük katkıları olan ve tez çalışmasını yürüttüğüm süreçte araştırmaya veri sağlanmasında büyük katkıları olan değerli hocalarım Doç. Dr. Recep UÇAR’a, Prof. Dr. Cemil ORUÇ’a, Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI’ya ve Prof. Dr. Yusuf BATAR’a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca bana her türlü maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli aileme ve yüksek lisans eğitimim sürecinde tanıdığım ve bana desteklerini esirgemeyen değerli din eğitimi öğretmeni arkadaşım Zehra ÇERKEZ' e sonsuz teşekkürler sunarım.

Nurcan SÜLEYMANOĞLU

Malatya 2023



ÖZET

İlahiyat fakülteleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) bünyesindeki kurumlarda din eğitimi alanında hizmet veren elemanları yetiştiren en önemli kurumlardır. Bu araştırmanın amacı bu kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseninden yararlanılmıştır. Araştırma evreni İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklem grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde ve İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde örgün eğitim görmekte olan 604 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada güvenilirlik ve geçerliği test edilerek geliştirilen “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışları” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veriler, veri toplama aracının dijital ankete uyarlanması ve örneklem grubuna uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26 istatistiksel veri analiz paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi için betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve normal dağılım gösteren verilerin analizi için parametrik testlerden t Testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ile Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, ilahiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarını sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme konusunda yetkin görmedikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre ilahiyat fakültelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerini de kapsamakta olan pedagojik formasyon açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat Fakültesi, Öğretim Elemanı, Öğretimsel Etkinlikler, Yeterlilik

ABSTRACT

Theology faculties are the most important institutions that train personnel serving in the field of religious education in institutions under the Ministry of National Education (MEB) and the Presidency of Religious Affairs (DIB). The purpose of this research is to evaluate the in-class instructional activity competence of the instructors who carry out educational activities in these institutions by the students. In this direction, the opinions of the students studying at the faculties of theology were sought. Survey research, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The research population consists of the students of Faculty of Theology of İnönü University and Faculty of Theology of Dicle University. The research sample group consists of 604 students who are studying at Faculty of Theology of Dicle University and Faculty of Theology of İnönü University in the 2021-2022 academic year. In the research, a data collection tool called "In-class Instructional Behaviors of University Faculty Members", which was developed by testing its reliability and validity, was used. The data were obtained by adapting the data collection tool to the digital survey and applying it to the sample group. The obtained data were analyzed using the SPSS 26 statistical data analysis package program. Descriptive statistics were used for the analysis of the data, and t T-test, one of the parametric tests, was applied for the analysis of the data showing normal distribution. Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test, which are non-parametric tests, were used for the analysis of data that did not show normal distribution. As a result of the analyzes made, it is understood that the students of the faculty of theology do not consider the instructors working in the faculties of theology to be competent in performing in-class instructional activities.

It has been seen that these results are in parallel with the studies in literature on the pedagogical competence of the instructors. According to the results of this research, it is necessary to improve in terms of the pedagogical formation, which also includes the competences of performing in-class instructional activities of the instructors who carry out educational activities in the faculties of theology.

Keywords: Faculty of Theology, Instructor, Instructional Activities, Competence

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.2.1. Araştırmanın Soruları	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı	10
2.1.1. Öğretmen Yeterlilikleri	11
2.1.1.1. Alan Bilgisinde Yeterlilik	16
2.1.1.2. Genel Kültürde Yeterlilik.....	18
2.1.1.3. Pedagojik Yeterlilik.....	19
2.1.1.3.1. Öğretimsel Etkinlikler	22
2.1.1.3.1.1. Dikkat Çekme.....	24

2.1.1.3.1.2. Hedeften Haberdar Etme	24
2.1.1.3.1.3. Önbilgileri Hatırlatma	25
2.1.1.3.1.4. İpuçları Verme.....	25
2.1.1.3.1.5. Etkin Katılımı Sağlama	25
2.1.1.3.1.6. Pekiştireç Verme	26
2.1.1.3.1.7. Dönüt-Düzeltilme	27
2.1.1.3.1.8. Sonuç Etkinlikleri Düzenleme.....	27
2.2. Pedagojik Formasyon Programı	28
2.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	31
2.2.1.1. Türkiye’de Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme	33
2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinden Dünyadan Örnekler	34
2.2.2.1. Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Dünyadan Örnekler.....	37
2.3. İlgili Araştırmalar	38
2.3.1. İlahiyat Fakültelerinde Yapılan Araştırmalar	39
2.3.2. Diğer Fakültelerde Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM III	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	44
3.1.1. Araştırmanın Deseni.....	45
3.1.2. Araştırma Yönteminin Sınırlılıkları	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	49
BÖLÜM IV	53
BULGULAR.....	53

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Dağılımlarına Dair Elde Edilen Bulgular.....	53
4.1.1. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	55
4.1.2. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	57
4.1.3. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	60
4.1.4. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....	62
BÖLÜM V	69
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1. Tartışma ve Sonuç	69
5.1.1. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgulara Dair Sonuç ve Tartışma	69
5.1.2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarına Dair Görüşlerinin Ortalamalarının Sonuçları ve Tartışma	70
5.1.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarına Dair Görüşlerinin Karşılaştırılmasının Sonuçları ve Tartışma.....	74
5.2. Öneriler.....	80
5.2.1. Öğretim Elemanlarına Dair Öneriler	80
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	93
EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi	93
EK 2. Araştırmanın Anket İçeriği ve Soruları	94

EK 3. Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışları Ölçeği Madde Tablosu.....	96
--	----



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Meleği Genel Yeterlilikleri.....	13
Tablo 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri.....	17
Tablo 3. Pedagojik Formasyon Eğitim Programının Birinci Döneminde Yer Alan Dersler ve Krediler	30
Tablo 4. Pedagojik Formasyon Eğitim Programının İkinci Döneminde Bulunan Dersler ve Krediler	30
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evren ve Örneklem Grubuna Göre Dağılımları.....	46
Tablo 6. Veri Toplama Aracındaki Faktörlere Ait Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 7. Araştırma Anketinde Beşli Likert Maddelerine Verilen Cevapların Katılım Derecesi ve Puan Aralıkları	50
Tablo 8. Anket Ortalamalarının Skewness ve Kurtosis Değeri	51
Tablo 9. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite ve Öğretim Türü Değişkenine Göre Dağılımları	53
Tablo 10. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımları	54
Tablo 11. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Ortalamaları	55
Tablo 12. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre t Testi ile Karşılaştırılması	56
Tablo 13. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları.....	57
Tablo 14. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	58

Tablo 15. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Ortalamaları	60
Tablo 16. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi ile Öğrenim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 17. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Ortalamaları	63
Tablo 18. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi ile Karşılaştırılması.....	64

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TDK: Türk Dil Kurumu

TPAB: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

ALES: Akademik Lisans Üstü Eğitim Sınavı

YDS: Yabancı Dil Sınavı

vd: Ve Diğerleri

vb: Ve Benzeri

K: Kadın

E: Erkek

S: Sayfa

SS: Standart Sapma

ST: Sıraların Toplamı

SO: Sıra Ortalamaları

f : Frekans

N: Kişi Sayısı

P: Anlamlılık Değeri

X: Aritmetik Ortalama

Z: Z Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünyamız, bilim ve teknoloji alanında her gün biraz daha ilerleme kaydedip gelişmektedir. Bu gelişim insanın önceki bilgi birikimini elde ettiği yeni bilgi ile harmanlayarak yeni bilgi üretebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Yeni bilgi üretebilen ülkeler dünya çapında birçok alanda ilerleme kaydetmekte ve nitelikli insan yetiştirebilmektedir. İnsanların belli niteliklere sahip olması eğitim ile gerçekleşebilmektedir (Bayraktar, 2015, 33). İnsanların belli alanlarda nitelik kazandırma sorumluluğunu ülkelerin eğitim kurumları üstlenmektedir (Uygur, 2018, 4). Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen görevi yerine getirebilmeleri için nitelikli insan yetiştirebilme kapasitesine sahip olması gerekmektedir. Bu kurumlarda eğitim görece bireyler için eğitim kurumlarının nitelikli eğitim-öğretim programlarının yanında bu programları uygulayacak nitelikli eğitimciler sahip olması önem arz etmektedir. Bu kurumların kendilerinden beklenen görevi yerine getirebilmeleri bu kurumlarda eğitim sürecinin belli bir program dahilinde uzman kişilerce doğru yöntemler ile yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesinin sağlanması devletin ilgili siyasi otoritelerinin sorumluluğundadır. Bloom (2016, 16) çağdaş bir toplum için yıllarca insanları bazı yasal zorunluklarla eğitim kurumlarına bağlayan devletlerin bunun için uygun eğitim-öğretim yöntemlerini geliştirmek zorunda olduklarını ifade etmektedir.

Ülkemizdeki eğitim-öğretim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. MEB'e bağlı eğitim kurumları belli bir hiyerarşi ile eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Eğitim kurumu hiyerarşisinin en üst basamağında üniversite bulunmaktadır. Üniversite Güneş (2015, 352) tarafından "bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, bilimsel yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan yükseköğretim kurumu" olarak tanımlanmaktadır. Yüksek eğitim kurumu olarak tanımlanan üniversitelerin en önemli misyonu, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Arı, 2007; Arslantaş 2011). Üniversitelerin en önemli amacı bilimsel araştırma yaparak bilgide derinleşmek ve her alanda alanın ihtiyaç duyduğu

uzmanları yetiştirmektir. Üniversiteler bu amaçla görevlerini daha iyi icra etmek için kendi içinde tıp, mimarlık-mühendislik, ilahiyat, ziraat, eğitim, edebiyat vb. gibi disiplinlere dair eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği eğitim kurumları olan fakültelere ayrılmaktadır (Güneş, 2015, 164).

Her fakülte kendi içinde alt bilim dallarına ayrılarak kendi içinde alanı ile ilgili bilgi üretmekte ve bu bilgiyi hizmete dönüştürecek uzmanlar yetiştirmektedir. Üniversite bünyesinde hizmet veren ilahiyat fakültelerinin önemli bir misyonu, din bilimleri alanında bilimsel araştırma yapma ve din alanında bilim adamı yetiştirmektir (Aşıkoğlu, 2005). İlahiyat fakültelerinin üstlendiği diğer bir misyon ise Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve MEB'e bağlı kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek nitelikli eğitim eleman yetiştirmektir (Güneş, 2018; Nazıroğlu, 2018).

İlahiyat fakültelerinin tarihinin, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Darülfünun bünyesinde açılan Ulum-i Aliye-i Diniye'nin açılmasıyla başladığı kabul edilmektedir (Aydar, 2006, 26–27). Türkiye'de kuruldukları tarihten itibaren çok farklı alanlarda mücadele veren ilahiyat fakülteleri, son yıllarda sayılarındaki hızlı artış ile beraber birçok farklı problemler ile karşı karşıya kalmıştır. Bu problemlerden en önemlisi fakülte sayısının artmasıyla ortaya çıkan eğitimdeki kalite problemidir (Köylü 2013; Güneş 2018; Nazıroğlu, 2018; Aydın, 2019). Sayıları hızla artan fakültelere öğretim elemanları alınırken öğretim elemanları pedagojik yeterlilik açısından değerlendirilmemekte ve belli bir akademik unvana sahip olmaları yeterli görülmektedir. Sadece belli bir akademik unvana sahip olmalarının yeterli görülmesi, bu kalite probleminin en önemli sebeplerindendir (Nazıroğlu 2018). Bir eğitim sisteminin tüm unsurları ile nitelikli olması tek başına yeterli değildir. Eğitim sisteminin başarısı, tüm unsurlarının nitelikli olmasının yanı sıra bu sistemi hayata geçirecek öğretmenin alanında tüm yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Alanının gerektirdiği yeterliliklere sahip olmayan bir öğretmenin bulunduğu sistemin başarılı olması mümkün olmayacaktır (Aydın, 2019). Bir öğretmenin alanında yeterliliğe sahip olduğunun kabul edilebilmesi için *alan bilgisinde yeterlilik*, *genel kültürde yeterlilik* ve *pedagojik yeterlik* gibi üç temel yeterlilik alanı yanı sıra “*öğrenci ve öğretmenler ile işbirliği yapabilme*”, “*öğrencilere birçok konuda rehberlik edebilme*”, “*bilgide kendini sürekli yenileyebilme*”, “*zeka ve kişilik yapısıyla öğrencilerine örnek olabilme*” ve “*etkili iletişim becerilerine sahip olma*” gibi yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir (Koç, 2016, 66; Aydın, 2019,

384). Öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterlilikler ilgili kanun ve literatürde incelendiğinde sadece alan bilgisinin öncelendiği, genel kültür bilgisinin lisansüstü sınavlar ile ölçüldüğü ve öğretim boyutunun ise araştırma çalışmalarına göre ikinci plana atıldığı görülmektedir (YÖK, 1981; Aydın, 2016; Alimbekov vd., 2021). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle öğretmen yeterliliğine sahip olması gerektiği düşüncesinden hareketle son yıllarda öğretim elemanlarının öğretim konusundaki yeterlilikleri incelemeye başlanmıştır (Ergün, 2001; Arslantaş, 2011; Şahin, 2014). Öğretim görevinin incelemesinin en önemli nedeni, öğretmenin öğretim sürecindeki rolüdür. Tüm öğretim adımlarının belli bir plan dahilinde yürütülmesi gereken bu süreçte, öğrencilere bilgiyi elde edebilmeleri için uygun öğrenme ortamını hazırlamak ve bu ortamda etkili öğretimsel etkinlikler gerçekleştirmek bir uzman olarak öğretimi gerçekleştirecek kişinin sorumluluğundadır (Kumral, 2016). Üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek öğretim görevlilerinin sorumluluğundadır. Öğretim elemanlarının etkili bir öğretim için öğretimsel etkinlikleri ne şekilde gerçekleştirebileceklerine dair bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanları, etkili öğretimsel etkinlikler ile öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları bilgi ve becerileri daha kolay kazandırabileceklerdir.

İlahiyat fakülteleri ve diğer yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarının öğretim davranışı göstermesinin öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmış ve konu ile ilgili önemli veriler elde edilmiştir. Şahin'in (2014) Çankırı Karatekin Üniversitesinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranış gösterme konusunda 380 öğrenci ile yaptığı betimsel çalışmada, öğretim elemanlarının öğretimsel davranışı göstermede yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan diğer betimsel çalışmalarda öğretim elemanlarının, fakülte bölümlerinin farklı olması ve derslerin teorik veya uygulamalı olmasına göre farklı öğretimsel davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Durmuşçelebi vd. 2016; Alimbekov vd. 2021). Yine aynı konuda yapılan diğer çalışmalarda ise öğretim elemanlarının derslerde farklı teknik ve yöntemler kullandıklarında ve etkili öğretim davranışı gösterdiklerinde, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yükseldiği ve derslere daha aktif katıldıkları ortaya çıkmıştır (Güneş, 2018; Aydın, 2016).

Yapılan çalışmalar, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde aldığı rol ve üstlendiği sorumluluğu göstermesi açısından önemlidir. Öğretim elemanlarının kendilerine verilen bu sorunluluğu en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için eğitim-

öğretim yöntemlerini bilmeleri ve bu eğitim-öğretim faaliyetlerini bilimsel ilkelere göre gerçekleştirmelerini sağlayacak pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir (Kayadibi, 2015, 28). Pedagoji; eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, eğitim tarihi gibi birçok eğitim disiplinini barındıran bir eğitim kavramıdır (Cevizci, 2010, 417). Formasyonu ise bu eğitim disiplinlerinin ilkelerine göre bireyi eğitip şekillendirme olarak tanımlamamız mümkündür (Güneş, 2015, 168).

Eğitim bilimciler, pedagojik formasyon almış öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili öğrenme gerçekleştirebilecekleri modeller geliştirerek eğitim bilimine katkı sunmuştur. Bu modellerden biri, araştırmamıza konu olan sınıf içi öğretimsel etkinlikleri eğitim durumları (öğretim hizmetinin niteliği) başlığı adı altında ele alan ve Bloom'un Carroll'un *okulda öğrenme modelinden esinlenerek geliştirdiği tam öğrenme modelidir* (Bloom, 2016, 4). Tam öğrenme modeli, öğrenciler için eşit şartlar sağlandığına tüm öğrencilerin beklenenden daha üst bir düzeyde öğrenim gerçekleştirebileceğini öngörmektedir (Cevizci, 2010, 472; Güneş, 2015, 332). Gerekli koşullar sağlandığında tüm öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmeler sağlayacağını öngören tam öğrenme modelinin üç ana değişkeni bulunmaktadır. Birincisi, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini kapsayan öğrenci nitelikleridir. İkincisi, dersin işleniş aşamasında işe koşulan *pekiştireç, ipuçları, dönüt düzeltme* ve *etkin katılım* gibi dört ana ögesi bulunan öğretimin hizmet niteliğidir. Dersin ikinci aşamasında bulunan ve öğeleri 'PİDE' olarak kısaltılan öğretim hizmet niteliği eğitim bilimciler tarafından öğretim sürecinin en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir (Aydiner, 2016, 46; Özbek, 2017, 177). Üçüncüsü ise ders sonunda öğrencilerde meydana gelen öğrenmeler, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünleri kapsayan öğrenme ürünleridir (Eskicumalı, 2016, 119). Öğrenme sürecinde öğrenmeyi etkileyen birçok değişken vardır. Öğrenci özellikleri, öğretmenin kişisel özellikleri ve sahip olduğu nitelikler, öğretimin gerçekleştiği ortamın özellikleri, öğretim etkinliklerinin niteliği gibi birçok faktör öğrenme üzerinde etkili olabilmektedir. Bloom (2016, 111–112) öğrenmeyi etkileyen değişkenlere dair yapılan çalışmalarda sınıf ortamının ve sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin diğer değişkenlere göre çok daha önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Tam öğrenme modelinin en önemli özelliği sınıfta işlenen üniteye yeterli düzeyde öğrenme gerçekleştirmeden başka bir üniteye geçilememesidir. Tam öğrenme modelinin bu özelliği orta ve düşük düzede öğrenim gerçekleştiren öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Fakat bu özellik öğrenme hızı

yüksek düzeyde olan öğrenciler için bir dezavantajdır. Bu da modelin en önemli sınırlılıklarındandır (Eskicumalı, 2016, 129; Senemoğlu, 1987; Yeşilyurt, 2020). Tam öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısının etkilerine dair yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada, tam öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir (Genç Çelik - Şengül, 2005; Yeşilyurt, 2020; Batdı, 2016; Başar vd., 2016; Bloom, 2016; Senemoğlu, 1987).

Eğitim bilimcilerin geliştirdiği bir diğer model ise araştırmamıza konu olan sınıf içi öğretimsel etkinliklerden *dikkat çekme*, *hedeften haberdar etme*, *önbilgileri hatırlatma* ve *sonuç etkinliği düzenleme* gibi değişkenleri, öğretim sürecinin önemli öğelerinden kabul eden *öğretim etkinlikleri modelidir*. Güneş (2015, 274) bu modeli, “öğretimin amacının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesine vurgu yapan modeldir” şeklinde tanımlamaktadır. Bu modele göre öğrenmeler; sözel bilgi, zihinsel beceriler bilişsel stratejiler, tutumlar ve psiko-motor beceriler gibi çeşitli kategorilerde gerçekleşmektedir. Öğretim etkinlikleri modeli sınıf içi etkinliklerin amaca ulaşabilmesi için bu etkinliklerin aşamalı bir şekilde gerçekleşmesini şart koşmaktadır. Kuram, bu etkinlikleri, “dikkat çekme, hedeften haberdar etme, önkoşullu öğrenmeleri hatırlatma, uyarıcı materyal kullanma, öğrenmede rehber olma, performansı ortaya çıkarma, geri bildirim sunma, performansı değerlendirme, kalıcılığı ve transferi sağlama şeklinde dokuz başlık olarak sıralamaktadır (Gagné, 2013, 10). Gagne’nin eğitim durumları modelinin öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı tutumlarına dair birçok araştırma yapılmıştır. Farklı alanlarda yapılan araştırmalar sonucunda Gagne’nin öğretim etkinlikleri modelinin öğrencilerin akademik başarısı ve derslere karşı olan tutumlarına olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir (Taşkıran - Çakmak, 2021; Mutluer - Altun, 2021; Baş, 2012; Ateş - Karaağaçlı, 2020).

Araştırmamıza konu olan ve yukarıda örneğini verdiğimiz öğretim modellerinin önemli öğeleri olan *dikkat çekme*, *hedeften haberdar etme*, *önbilgileri hatırlatma*, *etkin katılımı sağlama*, *ipuçları verme*, *pekiştireç verme*, *dönüt düzeltme* ve *sonuç etkinliğini düzenleme* gibi öğretim etkinlikleri, öğretim sürecinde sınıf içi öğretimsel etkinliklerin en önemlileri olarak görülmektedir. Bu etkinlikler birçok eğitim bilimci tarafından da öğretim sürecinin temel öğeleri olarak kabul edilmekte ve öğretim ilke ve yöntemlerine dair eserlerinde yer almaktadır (Özbek, 2017; Aydın, 2016).

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğeleri kabul edilen sınıf içi öğretimsel etkinliklerin, eğitim-öğretim ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin bu etkinlikleri en iyi şekilde nerede, ne zaman ve nasıl gerçekleştirebileceklerine dair bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin pedagojik açıdan bir yeterliliğe sahip olmaları ile mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada öncelikle alanda yapılmış araştırmalar incelenecek ve daha önce benzer bir çalışmada kullanılan araştırma aracı, seçilmiş olan örneklem grubuna uygulanacaktır. Çalışma ile ilahiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarının mevcut durumlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılacak bu değerlendirme ile hem öğretim elemanlarına mevcut durumları hakkında dönüt verilmesi hem de ilahiyat fakültelerine yönelik eğitim politikaları geliştirilirken alan uzmanlarına veri sağlanması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılacak bu çalışma ile ilahiyat fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ilahiyat fakültesi öğrencileri tarafından sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıkları açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinliklerden olan *dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön koşullu öğrenmeler sağlama, ipucu verme, derslere etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliğini düzenleme* davranışlarını, hangi düzeyde gerçekleştirdiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Soruları

Bu araştırmanın temel sorusu, “ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarının öğrenci görüşlerine göre yeterli olup olmadığı” sorusudur. Bu kapsamda aşağıdaki sorular ile bu sorunun cevabı aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin üniversite ve öğretim türüne göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kişisel bilgilerine göre dağılımları nasıldır?

3. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşlerinin üniversite değişkenine göre ortalamaları nasıldır?
4. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşleri arasında üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları nasıldır?
6. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşleri arasında cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşlerinin öğrenim türü değişkenine göre ortalamaları nasıldır?
8. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşleri arasında öğrenim türü değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşlerinin sınıf kademesi değişkenine göre ortalaması nasıldır?
10. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşleri arasında sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversiteler, ülkenin ihtiyaç duyduğu hizmeti üretecek, insanları bilinçlendirerek entelektüel seviyeleri yükseltecek ve hizmet verdiği alanın yeterliliklerine sahip olacak bireyler yetiştirmek ile sorumludur. İlahiyat fakülteleri de MEB ve DİB bünyesinde örgün ve yaygın bir şekilde eğitim veren kurumlarda, insanları manevi açıdan güçlendirecek ve hayatta karşılaştıkları dini hayat ile ilgili problemlere cevap üretebilecek din eğitimi veren eleman yetiştirmek ile sorumludur. Bu kurumların en iyi şekilde hizmet verebilmesi için o kurumlarda eğitim verecek öğretim elemanlarının en iyi şekilde yetişmiş olmaları

gerekmektedir. Zira bir kurumun en iyi şekilde hizmet verebilmesi için öncelikle o kurumda hizmet üretecek elemanların en iyi şekilde yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir (Nazıroğlu, 2018).

Üniversitelerde ülke için hizmet üretecek elemanları yetiştirecek öğretim elemanlarının, çok iyi bir alan bilgisi, alan eğitimi, iletişim becerisi ve pedagojik yeterliliğin gerektirdiği niteliklere sahip olması ve eğitim-öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi gerekmektedir (Şahin, 2014)

İlahiyat fakültelerinin kendilerinden beklenen görevi en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için de öğretim elemanlarının yeterliliklerinin yanı sıra diğer tüm değişkenler ile ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. İlahiyat fakülteleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilahiyat fakültelerinin Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretime katkıları, ilahiyat fakültelerinin kalite ve verimlilik durumu, ilahiyat fakültesi programlarına ve akademik yapılarına dair sorunların ve ilahiyat fakültesi mezunlarının istihdam sorunlarının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca ilahiyat fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitim ve bu eğitimin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin pedagoji eğitimi ve öz-yeterlilik algıları ile ilgili konuların ele alındığı görülmektedir. İlahiyat fakültesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretim elemanların pedagojik yeterlikleri, öğretim elemanlarının derse hazırlanma anlayışları ve öğretim elemanlarının derste yöntem ve materyal kullanımı ile ilgili konuları ele alındığı görülmektedir (Koç, 2003; Aşıkoğlu, 2005; Şafak, 2010; Öcal Mustafa, 2015; Uçar, 2017; Özenç, 2017; Güneş, 2018; Kirman - Demir, 2018; Gencel, 2019; Dam, 2020).

İlahiyat fakülteleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerine değinilmediği görülmektedir. Bu çalışma, ilahiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlikleri hangi düzeyde gerçekleştirdiklerine dair bilgi sunarak öğretim elemanlarına dönüt sağlamayı hedeflemektedir. Çalışma ile üniversitelerdeki mevcut durumun ortaya konularak YÖK'ün paydaşları ile yapacağı ar-ge çalışmalarına ve öğretim elemanlarının ileride yapılacak performans geliştirme çalışmalarına katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca çalışmanın din eğitimi alanında yapılacak akademik çalışmalara veri kaynağı sunarak, alandaki çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerinin araştırıldığı bu çalışmaya katılım gösterip görüş belirten öğrencilerin:

1. İlahiyat fakültelerindeki öğretimsel faaliyetlere dair farkındalığa sahip öğrenciler olduğu,
2. Araştırmaya gönüllü bir şekilde katılan öğrenciler olduğu,
3. Araştırmada kullanılan araştırma deseni ve veri toplama araçlarının araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Bu araştırmada öğretim elemanlarının tüm yeterlilik alanlarını araştırmak, araştırmanın sınırını aştığı için yalnız öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterlilikleri araştırmaya konu edilmiştir.
2. Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerinin değerlendirilmesinde yalnız lisans öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.
3. Araştırmada yalnız 2021-2022 öğretim yılı öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.
4. Araştırmaya katılan örneklem grubu, yalnız Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır.
5. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve tartışma, araştırma ölçeğinin geliştirilmiş olduğu paradigma ile sınırlıdır.
6. Araştırmada yalnızca nicel araştırma yönteminin kullanılması da araştırmanın sınırlılıklarındandır

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı

Üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten eğitimciler, öğretim elemanı olarak tanımlanmaktadır. Üniversitede görev yapan araştırma görevlileri, öğretim görevlileri ve öğretim üyeleri öğretim elemanı sınıfını oluşturmaktadır (YÖK, 2018).

Üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları YÖK'ün ilgili kanunun 22. Maddesinde belirtilmiştir. Buna göre öğretim üyelerinin görevleri, üniversitedeki tüm eğitim kademelerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra seminer ve proje çalışmalarını yürütme, öğrencilere çalışmalarında rehberlik etme, üniversitelerde bilimsel araştırma yapma ve yayımlama gibi akademik çalışmalar yapma ve kendisine ilgili kanunda verilen diğer çalışmaları kapsamaktadır (YÖK, 1981).

Üniversitelerde belli kanunlara göre istihdam edilen öğretim elemanlarının üniversitelere yerleştirilmesi esnasında Türkiye şartlarında lisansüstü sınavlardan¹ yeterli puan almaları ve belli bir akademik unvana (Dr. Doç. Prof.) sahip olmaları yeterli görülmektedir (YÖK, 1981). Üniversitelerde istihdam edilen öğretim elemanlarından MEB bünyesindeki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilmeleri için *pedagojik formasyona* sahip olma şartı istenmemektedir.

Öğretim elemanlarının ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan yetiştirme görevini üstlenen üniversitelere, sadece belli bir akademik unvana sahip olma şartıyla yerleştirilmeleri ve kendilerinden pedagojik eğitim almalarının beklenmemesi, bu kurumlardaki eğitim-öğretimde ciddi bir kalite problemine neden olabilmektedir. Nazıroğlu'na (2018) göre ilahiyat fakültelerine alınan öğretim elemanlarının sadece belli

¹ ALES (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı), YDS (Yabancı Dil Sınavı) ve YÖKDİL (Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı).

bir akademik unvana sahip olmalarının beklenmesi bu kurumlardaki kalite probleminin nedenlerinden biridir.

Öğretim elemanlarının öğretmen alan yeterliliklerinin dikkate alınmaması, öğretmen mesleğinin üniversiteler dışındaki kurumlara özgü bir meslek olarak görülmesi, öğretim yapma ile bilimsel araştırma yapma görevlerinin ayırımında problemlere neden olmuştur. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile üniversite sayılarında artış olmuştur. Bu artış ile beraber birçok kişi üniversite eğitimi alma olanağına sahip olmuş ve yükseköğretim kitlesel bir harekete dönüşmüştür. Üniversite eğitiminin yaygınlaşması ile öğretim elemanları eğitim-öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının bu kurumlardaki akademik çalışmaları öğretim faaliyetlerine oranla geri planda kalmış ve öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliğe sahip olmaları önem kazanmıştır (Ergün, 2001).

Öğretim elemanlarının taşıdıkları misyon gereği taşıdıkları unvana bakılmaksızın eğitim-öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için, öğretmen yeterlilikleri konusunda geliştirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri alan ister tıp, ister mimarlık ister diğer meslek alanları olsun, sahip oldukları bilgi birikimini öğretecek öğretme bilgi ve becerisine sahip olmayan öğretim elemanlarının alanlarında başarılı olmaları mümkün olmayacaktır. Aydın'a (2019) göre bir eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en önemli unsur öğretmendir. Bir eğitim sisteminin diğer unsurları ne kadar iyi olursa olsun o eğitim sistemindeki öğretmen başarılı değilse o eğitim sisteminin de başarılı olması mümkün değildir.

Bu iddia, bir öğretim elemanının bilimsel araştırma görevinin yanı sıra öğretmenlik görevinin önemini göstermesi ve görevi en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli yeterliliğe sahip olması gerektiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

2.1.1. Öğretmen Yeterlilikleri

Üniversitelerde görev alan öğretim elemanları ile diğer eğitim kurumlarında eğitim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretmenler, bazı noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Öğretim elemanları üniversitelerde araştırma yapma, bilimsel çalışmalar yürütme, bilimsel yayınlar yapma ve eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme gibi çalışmaların yanı sıra, üniversitelerdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinden de birinci dereceden sorumludur

(Evrar Acar vd., 2010). Öğretmenlerin ise bilimsel çalışma ve yayın yapma gibi sorumlulukları bulunmamaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir eğitim kurumunda görev alabilmeleri için öğretmen yeterliliklerini kapsayan pedagojik formasyona sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının ise fakültelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için herhangi bir pedagojik yeterlilik zorunluluğu bulunmamaktadır (YÖK, 1981).

Bu zorunluluğun bulunmaması, üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan öğretim elemanlarının öğretmen yeterliliklerine sahip olmadan bu eğitim faaliyetlerini sürdürmesine neden olmaktadır. Bu durum üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetini yürütmekte olan öğretim elemanlarının öğretmenlik görevini gerçekleştirme niteliğini, tartışma konusu haline getirmektedir.

Öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde devletin eğitim-öğretim görevi ve bu görevin yürütülmesi ile ilgili uzmanlık alanı olan bir meslek olarak tanımlanmıştır. Öğretmen mesleğinin uzmanlık alanlarını ve yeterlilik şartlarını özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon olarak belirten kanun, bütün eğitim kademelerinde bu yeterliliklerin sağlanması için gerekli şartların yerine getirilmesini ve buna göre eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini öngörmektedir (METK, 1973).

Öğretmen; toplumdaki çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı tüm bireylerinin eğitiminden sorumlu olması, toplumun kültürünü yeni yetişen nesillere aktarması, çağın ihtiyaç duyduğu hizmeti üretecek bireylerin yetiştirilmesinde bilgi ve beceri kazandırılmasında rehberlik etmesi yönünden, toplumda büyük bir rol üstlenmektedir. Üstlenmiş olduğu bu rol gereği öğretmenin öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için bu mesleğin gerektirdiği tüm yeterlilik alanlarında belirli bir yetkinliğe sahip olması önem arz etmektedir.

Birçok alanda alanın ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri ifade eden *yeterlilik kavramı*, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından kifayet, ehliyet, bir işte yetkin olma, bir işi yapma gücü sağlayan bilgi ve görevi yerine getirme gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

MEB'in (2017, 2) "Bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve değerlerdir" diye tanımladığı *yeterlilik kavramı* bütün meslekler alanları için önemli ve de gerekli bir kavramdır. Zira icra ettiği meslek

ne olursa olsun, mesleğin gerektirdiği yeterliliğe sahip olmayan bir kişinin o meslekte başarılı olması mümkün olmayacaktır.

Çalıştıkları kurum, eğitim-öğretiminden sorumlu oldukları eğitim kademesi ve taşıdıkları unvan ne olursa olsun öğretmenlik mesleğini icra eden her öğretmenin, kendisinden beklenen tüm yeterlilik alanlarına sahip olması büyük önem taşımaktadır. Ocak'a (2017) göre öğretmenin, eğitim-öğretim sürecinde öğretimin niteliğini artıran ve öğrencileri en fazla etkileyen ögesi olarak, alanının yeterlilik alanlarının belirlenmesi ve bu alanlarda iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenin yeterlilik alanlarına dair alanyazın incelendiğinde öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilik alanları; *öğrenciler ile iyi iletişim kurma becerilerinde yeterlilik, teknolojik pedagojik alan bilgisinde (TPAB) yeterlilik, alan bilgisinde yeterlilik, genel kültürde yeterlilik ve pedagojik yeterlilik* vb. şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği alan yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1999 yılında resmi olarak başlatılmış ve günümüze kadar farklı tarihlerde güncellenerek günümüze kadar geliştirilmiştir. 2008 yılında öğretmenlik mesleği yeterlilikleri Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik, Biyoloji, Din Kültürü gibi 14 farklı ders alanında özel alan yeterlilikleri şeklinde belirlenerek yürürlüğe konmuştur. Özel alan yeterlilikleri, ilgili mevzuatta “öğretmenlerin kendi alanında sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017, 7). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ise bütün derslerde tüm öğretmenlerin sahip olması gereken ortak yeterlilikler olarak ifade edilmektedir. Öğretmen mesleği yeterlilikleri zamanla ihtiyaçlar doğrultusunda ve MEB ve paydaşlarının görüşleri doğrultusunda güncellenerek özel alan yeterlilikleri yerine tüm alanları da kapsayacak şekilde öğretmen mesleği genel yeterlilikleri genişletilerek yürürlüğe girmiştir. Bu yeterlilikler; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 ana başlığa ayrılmakta. Bu 3 ana başlık ise 11 alt yeterliliğe ve bu yeterlilikler ile ilgili 65 göstergeye ayrılmaktadır (MEB, 2017, 8).

Bu 3 genel yeterlilik alanı ve 11 alt yeterlilik tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlik Meleği Genel Yeterlilikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanda sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim sürecini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Bilgisi Eğitimi	B2. Öğrenme ortamları oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğrenme materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretim elemanlarının teknolojik ve pedagojik alan yeterlilikleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliğinin öğretim sürecindeki performanslarını, kendilerine dair öz-yeterlilik algılarını ve derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Tosun ve arkadaşları (2008) öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı ile ilgili 67 öğretim elemanı ve 755 öğretmen adayı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının ders işleme esnasında teknolojik aletler yerine daha çok yazılı

materyalleri kullandığı ve bunun öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Çam (2018), öğretim elemanlarının mesleki teknolojik, pedagojik yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amacı ile 30 öğretim elemanı ve 158 öğretmen adayı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının TPAB konusunda yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının TPAB dair eğitimi aldıktan sonra klasik ders işleme yöntemleri yerine daha yenilikçi ve öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntemlerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Karadeniz ve Şimşek'in (2018) öğretim elemanlarının teknolojik ve pedagojik yeterliliklerine dair 101 öğretim elemanı ile yaptıkları çalışmada, ön lisans kademesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik yeterliliklerinin lisans kademesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına oranla yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada her iki kademede öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretim elemanlarının arasındaki farka rağmen, öğretim elemanlarının ölçülen teknolojik pedagojik yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Çakan (2021), 196 öğretim üyesi ile öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerine dair bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının bulundukları mevkilere göre pedagojik alan yeterliliklerinin farklılık arz ettiği görülmüştür. Çalışmada yüksek lisans mezunlarının doktora mezunlarına oranla teknolojik ve pedagojik yeterlilik konusunda daha özgüvenli oldukları anlaşılmıştır. Araştırmada öğretim görevlilerinin ise profesörlere oranla teknolojik ve pedagojik alan bilgisi konusunda kendilerini daha özgüvenli gördükleri anlaşılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının çalıştıkları eğitim kademesi ve çalışma sürelerine göre teknolojik ve pedagojik yeterlilik ve teknolojik pedagojik özgüven açısından farklar olduğu anlaşılmıştır. Bu farklar ile beraber öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik yeterlilik ve teknolojik pedagojik özgüven algısı açısından orta düzeyde bir algıya sahip oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliklerine dair incelediğimiz diğer çalışmalarda da öğretmenler ile öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi ve yeterlilikleri ile mesleklerine dair motivasyon, özgüven ve öz-yeterlilik algıları

arasında dikkate değer bir ilişki olduğu görülmüştür (Altınkurt vd., 2014; Dadandı vd., 2016; Akgün, 2020; Dam, 2020).

Öğretmen mesleğine dair birçok yeterlilik alanı bulunmakla beraber hem pedagojik yeterlilik ile ilgili kaynaklarda hem de YÖK'ün pedagojik formasyon ile ilgili mevzuatında *alan bilgisinde yeterlilik, genel kültürde yeterlilik ve pedagojik yeterlilik* alanlarının öne çıktığı görülmektedir.

2.1.1.1. Alan Bilgisinde Yeterlilik

Alan bilgisinde yeterlilik, öğretmenin alanında uzmanlaşarak yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmasıdır. Öğretmenin alanıyla ilgili olması gereken bazı yeterlilikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Alanıyla ilgili konu ve kavramları analiz etmek,
2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlamak,
3. Alanıyla ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırmak,
4. Alanıyla ilgili temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmak,
5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlamak (MEB, 2017, 13).

Öğretmenin alanındaki kavramlara ve temel bilgi kaynaklarına hakim olması, bu bilgileri eğitim verdiği toplumun değerleri ile ilişkilendirebilme yeteneğine sahip olması, vereceği bilgileri eğitim verdiği öğrencilerin bilgi birikimini dikkate alarak alanında uzman olduğunu hissettirecek şekilde aktarabilmesi, eğitim sürecine olumlu katkı sunacaktır.

Koç'a (2016) göre günümüz şartları, kişinin bilgiye ulaşma imkanını artırmakta ve din eğitimi alanında hizmet veren din eğitimi görevlileri genel kültür seviyesi yüksek bireylere hitap etmektedirler. Bilginin artmasıyla bilgiye dayalı gücün önem kazandığı bir zamanda alanında hizmet sunan din eğitimi görevlilerinin kendi alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Pedagojik formasyon yeterlilikleri YÖK tarafından eğitim öğretim sürecinde tüm alanlar için belirlenmiş ortak yeterlilik alanlarıdır. Din eğitimi öğretimi için öğretmenlerin ayrıca sahip olması gereken yeterlilikler, MEB'in ilgili mevzuatında altı ana başlık ve otuz yedi alt başlık şeklinde sıralanmaktadır. Bu otuz yedi yeterlilik de kendi içinde A1, A2 ve A3 düzeyi şeklinde basitten karmaşığa doğru kategorilere ayrılmaktadır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni özel alan yeterlilikleri tablo 2’de 6 ana başlık ve 37 alt başlık halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri

Yeterlilik Alanları	Yeterlilikler
Öğretimi Planlama, Düzenleme ve Değerlendirme	-Öğretim programına uygun plan yapabilme -Öğretim ortamını düzenleyebilme -Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimine uygun yöntem, teknik, materyal ve kaynak kullanabilme -Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme -Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme -Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme -Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme -Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme
Din Olgusu	-Öğrencilerin din ile ilgili temel kavramları tanımasına rehberlik edebilme -Öğrencilerin dinin tarih içindeki gelişimini fark edebilmelerini sağlayabilme -Öğrencilerin farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik etme -Öğrencilere dinin amacının insanı güzel ahlaklı yapmak ve mutlu kılmak olduğunu fark etmelerini sağlayabilme -Öğrencilerin din-vahiy-akıl-bilim ilişkisini kavramalarına rehberlik edebilme -Kuran’ı tanıma ve ondan yararlanma konusunda öğrencilere rehberlik edebilme -Dindeki anlayış farklılıklarının, benzerliklerinin ve bunların nedenlerinin fark edilmesini sağlayabilme -Öğrencilere dinin birey ve topluma yansımalarını fark etmelerini sağlayabilme -Öğrencilerin din, toplum ve kültür arasındaki ilişkiyi kurmalarına rehberlik edebilme -Öğrencilere Türklerin Müslüman olması, din anlayışlarının oluşması ve İslam Medeniyetine katkıları sürecini tanımlarına rehberlik edebilme
İnanç	-İnanç kavramını anlamaları için öğrencilere rehberlik edebilme -Öğrencilerin inancı oluşturan unsurları kavramalarını sağlayabilme -Öğrencilere inancın duygu dünyasına etkilerini ve inanç-davranış ilişkisini fark etmelerinde rehberlik edebilme
İbadet	-Öğrencilerin ibadetle ilgili temel kavramları tanımlarını sağlayabilme -Öğrencilerin ibadetle ilgili ilkeleri fark etmelerini sağlayabilme -Öğrencilerin namaz, oruç, hac, zekat gibi ibadet çeşitlerini tanımlarını sağlayabilme -Öğrencilerin inanç-ibadet-davranış ilişkisini kavramalarını sağlayabilme

	-Öğrencilerin ibadet-temizlik ilişkisini kavramalarını sağlayabilme -Öğrencilerin duanın ibadetin özü olduğunu fark etmelerine rehberlik edebilme -Öğrencilere ibadet sırasında okunan sure, ayet ve duaları anlamaları ile öğrenmeleri konusunda rehberlik edebilme
Ahlaki Değerler	-Ahlak, değer ve bunlarla ilgili temel kavramları tanımlarını sağlayabilme -Öğrencilerin evrensel ahlaki değerleri kavramalarına rehberlik edebilme -Peygamber kıssalarındaki ahlaki değerlerin farkına varmaları için öğrencilere rehberlik edebilme -Hz. Muhammed'in örnek ahlakını tanımlarını sağlayabilme -Ahlaki değerlerin benimsenmesinde aile kurumunun önemini kavramaları konusunda öğrencilere rehberlik edebilme -Öğrencilere toplumsal barışın oluşmasında ahlaki değerlerin rolünü kavramaları konusunda rehberlik edebilme
Mesleki Gelişimi Sağlama	-Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme -Mesleki gelişimini sağlayabilme -Mesleki gelişimi ile ilgili olarak temel kaynaklardan yararlanabilme

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni özel alan yeterlilikleri tablosu incelendiğinde din eğitimi öğretmen yeterliliklerinin, dini eğitiminin en iyi şekilde kılavuzlanması olarak sıralandığı görülmektedir (MEB, 2023). İlahiyat fakültelerinin din eğitimi alanında bilim insanı ve akademisyen yetiştirmek, MEB ve DİB bünyesinde örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini sürdürmekte olan eğitim kurumlarına öğretmen, öğretici ve yönetici yetiştirmek, ceza evi vb. kurumlarda manevi danışmanlık yapacak din görevlileri yetiştirmek gibi otuza yakın alana eleman yetiştirme misyonu vardır (Oruç, 2023, 245). İlahiyat fakültelerinin üstlenmiş olduğu bu misyon düşünüldüğünde, ilahiyat fakültelerinde eğitim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretim görevlilerinin mesleklerinin gerektirdiği yeterlilik alanlarına sahip olmalarının ve sahip oldukları bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarabilecekleri pedagojik formasyona sahip olmalarının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

2.1.1.2. Genel Kültürde Yeterlilik

Öğretmenin alanı dışında dünyayı, toplumu ve bireyleri ilgilendiren alanlara dair yeterli bilgi ve becerilere sahip olması olarak tanımlanabilecek *genel kültürde yeterlilik*, öğretmenin sahip olduğu bilgileri kendi branşı dışındaki bilgiler ile harmanlayabilmesi için sahip olması gereken en önemli yeterlilik alanlarından (Özmen, 2014).

Genel kültür, dünyadaki coğrafya, spor, sanat, eğlence, magazin, güncel olay ve olguların bilgisi vb. gibi birçok bilgi alanını kapsamaktadır. Genel kültür yeterliliği, öğretmenlerin karşılaştıkları birçok problemde öğretmenleri sahip oldukları diğer yetkinlik alanlarıyla birlikte problemlerin tanımlanmasına ve problemlere çözüm üretilmesine yardımcı olmaktadır (Doğan - Özçakmak, 2020).

Genel kültür yeterliliği, öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde bilgi aktarılmasında kolaylık sağlamasının yanı sıra öğrenciler ile iletişimde de kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca toplumdaki maddi manevi kültürün yeni nesillere aktarılmasında büyük rol üstlenen öğretmenlerin, öncelikle genel kültür açısından donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu genel kültürde yeterlilik alanının önemini göstermesi açısından önemlidir.

2.1.1.3. Pedagojik Yeterlilik

Pedagojik yeterlilik, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilere ne şekilde ve hangi düzeyde aktaracağına dair bilgi ve becerilere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2016; Alimbekov vd., 2021; Özmen, 2014).

MEB'in (2017) öğretmen yeterliliklerine ilişkin kılavuzunda, öğretmenden beklenen mesleki alan becerileri (pedagojik yeterlilik) eğitim-öğretimi planlama, derse uygun öğrenme ortamlarını oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirmeye uygun teknikler kullanma gibi ana başlıklar şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu bilgiyi aktarma becerisi olarak tanımlanan pedagojik yeterliliğin öğretim sürecini yönetme göstergeleri, şu alt başlıklar şeklinde sıralanmaktadır:

1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli becerileri sergiler.
2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılmalarını sağlar.
4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
6. Uygulamalarında çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkat alır.
7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile işbirliği yapar.

9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeler gerçekleştirir.
11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder (MEB, 2017, 14).

Bu sıralanan maddelerden eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin en etkin olması gereken bölüm, sınıf içi öğretim etkinlikleridir. Şahin'e (2014) göre eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi, sınıfta uygulanacak eğitim uygulamalarının başarısına bağlıdır.

Birçok öğretim modeline göre öğrencilerin eğitim ortamında başarılı olmaları, sahip oldukları zeka seviyesinden çok onlara sunulan öğretim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Verilen eğitim hizmetinin belli bir plan, program ve hiyerarşiye göre düzenlenmesi, öğretmeni eğitim ortamında belirli teknik ve yöntemleri işe koşarak ders işlemesi eğitim-öğretim sürecini daha etkili hale getirmektedir (Aydiner, 2016, 10).

Planlı bir eğitim sürecinin yürütülmesi ve öğrencilerin gelişim özelliklerine göre ihtiyaç duydukları zamanın sunulması ve diğer eğitim olanaklarından yararlanmalarının sağlanması durumunda tüm öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebileceklerini savunan önemli öğretim modellerinden biri *tam öğrenme modelidir*. Tam öğrenme modeli; öğrenci nitelikleri, öğrenme hizmetinin nitelikleri ve öğrenme ürünleri olmak üzere üç ana öğeye ayrılmaktadır. Öğrenci nitelikleri bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş davranışları olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrenme hizmetinin nitelikleri, öğrenme sürecinin temel öğelerinden olan *ipuçları*, *pekiştireç*, *etkin katılım* ve *dönüt-düzeltilme*'den oluşmaktadır. Öğrenme ürünleri ise öğretim sürecinin çıktısı olarak isimlendirebileceğimiz öğrencide meydana gelen öğrenme düzeyi, öğrenme çeşidi, öğrenme hızı ve duyuşsal ürünler olarak sıralanmaktadır (Bloom, 2016, 4-7; Eskicumalı, 2016, 118-129). Tam öğrenme modeli, gerekli şartlar sunulduğunda tüm öğrencilerin %80-90 oranında öğrenebileceğini öngörmektedir. Bloom'un geliştirmiş olduğu tam öğrenme modeline dair yapılan çalışmalar, bu modelin öğrencilerin akademik başarılarına

önemli katkı sunduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 1987; Genç Çelik - Şengül, 2005, 118; Bloom, 2016, 4-6; Batdı, 2016, 125; Başar vd., 2016, 363; Yeşilyurt, 2020).

Tam öğrenme modeli gibi gerekli şartlar sağlandığında tüm öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebileceğini savunan bir diğer öğretim modeli, *öğretim durumları modelidir*. Öğretim durumları modeli; birbiri için ön koşullu olan, farklı öğrenme alanlarına ayrılan, farklı şartlardan etkilenen ve beş farklı öğrenme kategorisi bulunan bir öğrenme modelidir. Bu öğrenme alanlarının her biri içsel ve dışsal değişkenlerden etkilenen sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve psiko-motor becerilerden oluşmaktadır. Öğretim durumları modelinin öğrenme türleri, basitten karmaşığa doğru işaret öğrenme, uyarıcı-davranış bağı öğrenme, motor zincirleri öğrenme, ayırt etmeyi öğrenme, kavram öğrenme, ilke öğrenme ve problem çözme şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim durumları modelinde öğretim süreci *dikkat çekme, hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmeleri hatırlatma, uyarıcı materyal kullanma, öğrenmede rehber olma, performansı ortaya çıkarma, geri bildirim sunma, performans değerlendirme, kalıcılığı ve transferi sağlama* adımlarından oluşmaktadır (Gagné vd., 2000, 3-14; Eskicumalı, 2016, 29-36).

Öğretim durumları modeli eğitim-öğretim sürecinde *dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön koşullu öğrenmeler sağlama, uyarıcı materyal kullanma ve geri bildirim sağlama* gibi değişkenlerin işe koşulmasıyla, öğrencilerin motive edilerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini öngörmektedir (Eskicumalı, 2016). Gagne'nin geliştirmiş olduğu öğretim durumları modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda, modelin eğitim sürecine olumlu katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır (Baş, 2012; Ateş - Karaağaçlı, 2020; Taşkiran - Çakmak, 2021).

Tam öğrenme modelinin *ipuçları verme, pekiştireç kullanma, etkin katılımı sağlama, dönüt düzeltme* etkinlikleri ile eğitim durumları modelinin önemli öğeleri olan *dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön koşullu öğrenmeler sağlama* gibi etkinlikler bir araya geldiğinde, eğitim sürecinin niteliğine büyük katkı sunarak eğitim niteliğini artıracaklarını söylemek mümkündür. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasında etkili olan diğer bir değişken ise dersin sonunda yapılması gereken *sonuç etkinlikleridir*. Ders sonunda ders ile ilgili soru sorulması, ödev verilmesi ve bir sonraki

ders ile ilgili bildirimlerde bulunulması gibi birçok sonuç etkinliği, öğretim sürecinin niteliğini artıran etkenlerdir (Erden, 2016).

Eğitim sisteminin hedefine ulaşabilmesi için tüm öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Tüm öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için eğitim-öğretim sürecinde, öğrenci özelliklerinin ve dersin niteliğinin dikkate alınarak *dikkat çekme, hedeften haberdar etme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliği düzenleme* gibi sınıf içi öğretimsel etkinliklerin belli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada tüm öğretim modellerinin öğretim yaklaşımlarını ve öğretim etkinliklerini ele almak, çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Bu çalışmada günümüzde birçok araştırma ile öğretim etkinliklerinin başarısı test edilmiş ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine olumlu katkısı kanıtlanmış yaklaşımlar olan tam öğrenme modeli ile öğretim durumları modelinin sınıf içi öğretimsel etkinlikleri ele alınmıştır (Baş, 2012; Batdı, 2016; Koçak - Kara, 2020; Acar-Çiftçi, 2021; Taşkiran - Çakmak, 2021). Bu iki yaklaşımın öğretimsel etkinliklerinin ele alınmasının en önemli nedenlerinden biri, okuldaki öğrenmelerin üzerine odaklanmasıdır. Ayrıca bu modellerden tam öğrenme modelinin öğretim sürecine katılan tüm öğrencilerin en az %70 oranında anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerini öngörmesi ve buna yönelik sistematik sınıf içi öğretimsel etkinlikler düzenlemesi, bu yaklaşımların öğretimsel etkinliklerini tercih etme nedenlerimizdendir.

2.1.1.3.1. Öğretimsel Etkinlikler

Öğretim, “belirli bir alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik eğitim çalışmaları” olarak tanımlanırken; etkinlik ise “öğretme-öğrenme süreçlerini sağlayan tüm koşulların bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2015, 273–163). Öğretim etkinlikleri Ayas (2014, 10) tarafından “hedef (ulaşılması istenen nokta), kapsam (öğrencilere kazandırılan bilgiler), eğitim durumları (öğrenme yaşantıları, öğretim yöntem ve teknikleri) ve değerlendirme (hedeflere ulaşılma derecesi)” olarak sıralanmaktadır. Eğitim sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi, bu sürecin belirli aşamalarda planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu sürecin aşamaları; planlama, eğitim-öğretim etkinlikleri ve değerlendirme olmak üzere üç ana bölüme ayrılmaktadır (Özbek, 2017, 172). Bu aşamalar eğitim süreci açısından birbirini

etkileyen aşamalaradır. Eğitim sürecinde öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler okul, sınıf ortamı, öğretmen niteliği (yaş, boy, ücret, kişilik özellikleri vb.) ve öğretim nitelikleri şeklinde sıralamak mümkündür. Bloom (2016, 111–112) bu faktörlerin öğrenme üzerindeki etkilerine dair yapılan araştırmalarda okul, sınıf ortamı ve öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısı ile olan ilişkisinin yüzde beşlik bir oranda tespit edildiğini ifade etmektedir. Bunun yanında sınıf içi öğretimsel etkinlikleri de kapsayan öğretim niteliklerinin öğrenci başarısını etkileme açısından hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin en iyi şekilde öğrenme gerçekleştirmelerinde bazı değişkenlerin önemli rolü vardır. Bu değişkenler öğrenci kaynaklı değişkenler ve öğrencinin içinde bulunduğu ortam kaynaklı değişkenler olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Öğrenciden kaynaklı değişkenler; öğrencinin sahip olduğu zeka ve dil yetenekleri, önceden edinmiş olduğu bilgi ve beceriler, öğrencinin sahip olduğu inanç, değer, tutum, hazırbulunuşluk hali vb. değişkenler olarak sıralanmaktadır. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamdan kaynaklanan değişkenler, öğretmen, akranlar, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlere göre gerçekleştirilen öğretimsel etkinlikler olarak sıralanmaktadır (Özbek, 2017, 174).

Eğitim sürecinin hedefine ulaşabilmesi için bu sürecin önemli öğelerinden olan öğretmen, öğrenci, öğrenci çevresi, sınıf ortamı, sınıfta gerçekleştirilen öğretimsel etkinlikler, bu etkinliklerin belli bir plan ve program dahilinde yürütülmesi vb. tüm unsurlarının tam ve birbirini destekler nitelikte olması önem arz etmektedir. Eğitim sürecinin önemli aşamalarında sayılan planlama, eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirme ve değerlendirme aşamalarının tüm değişkenleri ile dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu değişkenlerden öğrenciden ve öğrencinin çevre koşullarından kaynaklanan değişkenlerin, öğretime uygun hale getirilmesi öğrencinin akademik başarısına önemli katkılar sunacaktır. Öğrencinin çevre koşullarından olan ve öğrenme sürecinde hayati bir öneme sahip olan öğretim etkinliklerinin öğrenci özelliklerine uygun ve belli bir düzen içerisinde gerçekleştirilmesi öğretim hedeflerin gerçekleştirilmesine büyük katkı sunacaktır. Bu önemli etkinliklerden olan sınıf içi öğretimsel etkinlikler, aşağıda özellikleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.3.1.1. Dikkat Çekme

Dikkat çekme, öğretmenin dersin başında öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırıcı bir uyarı kullanarak öğretimsel bir etkinliktir. Öğrenme sürecinde istenen öğrenmenin sağlanması için belli bir uyarı kullanılarak, öğrencinin dikkatinin o konu üzerine çekilmesi ile mümkün olabilmektedir (Özbek, 2017). Bu uyarı konu ile ilgili bir materyal, hikaye, şiir, fıkra olabileceği gibi öğrencinin ilgisini çeken güncel bir olay veya merak uyandırıcı bir soru da olabilmektedir (Eskicumalı, 2016). Bu etkinliği düzenlerken öğretmenin dikkate alması gereken en önemli noktalardan biri uyarının niteliğidir. Beydoğan'a (2017) göre dikkat çekme etkinliğinde kullanılacak uyarının etkili olabilmesi için bu uyarının öğrenci için bir anlam ifade etmesi gerekmektedir. Aksi takdirde uyarı kendinden beklenen görevi yerine getirmeyecektir.

Dersin giriş bölümünde öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda öğrencinin genel uyarılma düzeyini artırıcı uyarı kullanmak büyük önem arz etmektedir. Derse karşı genel uyarılma hali yüksek düzeyde olan bir öğrenci, dersi daha dikkatli dinleyebilecek ve daha iyi bir öğrenme gerçekleştirebilecektir. Derse dikkat çekilmesi için kullanılacak uyarının, öğrencinin gelişim özellikleri ile yaş seviyesinin dikkate alınarak seçilmesi ve bu özellikler uygun durumlarda kullanılması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin, bu uyarıları neye göre seçeceğine ve seçtiği bu uyarıları ne zaman ne şekilde kullanacağına dair bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

2.1.1.3.1.2. Hedeften Haberdar Etme

Dersin daha verimli geçebilmesi için, dersin giriş bölümünde düzenlenmesi gereken diğer bir etkinlik, *hedeften haberdar etme* etkinliğidir. Hedeften haberdar etme etkinliği, öğretmenin öğrencilere dersin hedeflerini ve dersin sonunda elde edecekleri kazanımları haber verdiği etkinliktir (Saraçoğlu, 2016). Eskicumalı'ya (2016) göre öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artırılması ve derse yoğunlaşmaları için dersten elde edecekleri kazanımların kendilerine bildirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin derste kendilerini nelerin beklediğini bilmeleri ve ders sonunda ne tür kazanımlar elde edeceklerini bilmeleri, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve derse daha aktif katılmalarını sağlayacaktır. Bu da öğretme-öğrenme sürecini, öğretmen ve öğrenciler için daha verimli hale getirecektir.

2.1.1.3.1.3. Önbilgileri Hatırlatma

Dersin giriş bölümünde yer alan *önbilgileri hatırlatma*, öğretmenin öğreteceği bilgileri öğrencinin önceden öğrendiği bilgiler ile ilişkilendirerek anlatma etkinliğidir (Saraçoğlu, 2016). Öğrencinin önbilgilerini ortaya çıkarmak için öğrencinin zihnini canlandıracak ipuçlarının sunulması önem arz etmektedir (Beydoğan, 2017). Yeni öğrenilecek bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgiler ile ilişkilendirilerek anlatılması, bu bilgilerin uzun vadede unutulma olasılığını ortadan kaldırmakta ve öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir (Eskicumalı, 2016)

Dersin başında öğrenciye sunulacak yeni bilgilerin öğrencinin eski bilgileri ile harmanlanıp aktarılması, öğrenilen bilginin hem kalıcılığını artıracak hem de öğretmen için öğretim sürecini kolaylaştıracaktır. Önbilgilerin eksik olması durumunda hem yeni öğrenmeler olumsuz etkilenecek hem de yeni bilgilerin kalıcı olup davranışa dönüşme olasılığı azalacaktır. Bu durumda eğitim-öğretim süreci olumsuz etkilenecektir.

2.1.1.3.1.4. İpuçları Verme

İpuçları, öğretmenin öğrenciye öğretim esnasında öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için verdiği işaretler olarak tanımlanmaktadır. Bilgiyi hatırlatıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bu işaretler öğrencide, konu hakkında merak uyandıracak ve onu derste aktifleştirecek her türlü sözlü veya yazılı sembol ve materyalden oluşmaktadır (Özbek, 2017). *İpuçları verme*, dersi öğrenci için daha anlamlı hale getirerek öğrenmeleri kolaylaştıran öğretimsel bir etkinlik olmaktadır. İpuçları dersin özelliklerine göre seçilmeli ve verilme zamanı öğretmen tarafından iyi bir şekilde ayarlanmalıdır. Diğer önemli bir nokta ise ipuçlarının öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınarak seçilmesidir (Can, 2005).

İpuçlarının dersin özellikleri ve öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak seçilmesi önem arz etmektedir. Bunun için öğretmenin ipuçlarını nasıl, ne zaman ve ne şekilde kullanacağına dair pedagojik bir eğitime sahip olması gerekmektedir.

2.1.1.3.1.5. Etkin Katılımı Sağlama

Etkin katılımı sağlamak, öğretmenin öğrenciyi derste aktif hale getirmek için uygun teknik ve stratejileri işe koştugu ders bölümü olarak tanımlanabilir. Öğretmenin öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlamak için konu hakkında işbirliğine

dayalı çalışma yaptırma, rol oynama vb. birçok teknik ve yöntem kullanması gerekmektedir. Bu teknik ve yöntemlerin kullanılabilmesi, ancak iyi bir yöntem bilgisine sahip olunabilmesi ile mümkün olabilmektedir (Aydiner, 2016).

Beydoğan'a (2017, 152) göre "öğrenme sürecinde öğrenci katılımı öğretimin olmazsa olmaz koşullarından biridir." Öğrencinin derse aktif bir şekilde katılması, öğretmenin sorumluluğunda olan bir konudur. Öğrenci ancak derse aktif bir şekilde katılarak iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerde meydana gelen öğrenmelerin kalıcı olması da yine öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılması ile gerçekleşebilmektedir (Eskicumalı, 2016).

2.1.1.3.1.6. Pekiştireç Verme

Ders sürecinin verimliliğini artırmak için öğretmenin gerçekleştirmesi gereken bir diğer etkinlik de *pekiştireç verme* etkinliğidir. Bir eylemin tekrarlanma olasılığını artıran uyaranlar, pekiştireç olarak tanımlanmaktadır. Pekiştireç olarak kullanılan uyaranlar sınıf kademesi ve öğrenci özelliklerine göre değişkenlik göstermekte ve duruma göre olumlu veya olumsuz pekiştireç şeklinde kullanılabilir (Aydiner, 2016).

Pekiştireç verme, birçok eğitim-öğretim kuramcısı tarafından eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin daha iyi öğrenmelerine katkı sunan bir etkinlik olarak değerlendirilmekte ve uygulanması tavsiye edilmektedir (Eskicumalı, 2016). Pekiştirecin öğretim sürecine daha iyi katkı sunabilmesi için pekiştireçlerin kullanımı esnasında öğrencinin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durumu ve yaşadığı toplumun değerleri gibi birçok değişkenin dikkate alınması ve buna göre hareket edilmesi gerekmektedir (Beydoğan, 2017).

Pekiştireç verme etkinliğinin amaca hizmet edebilmesi için öğretmenin hangi pekiştireci hangi durumda ve nasıl kullanacağına dair pedagojik yeterliliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Aksi durumda pekiştireç amaca hizmet etmeyecektir. Örneğin pekiştireç olarak kullanılacak bir şekerin, kitabın veya sözlü bir takdir ifadesinin bir ilkokul öğrencisi ile bir üniversite öğrencisi için aynı derecede anlamlı olduğunu söylemek mümkün değildir.

2.1.1.3.1.7. Dönüt-Düzeltilme

“Dönüt öğrenciye eğitimin hedeflerine uygun davranışta bulunup bulunmadığının bildirilmesidir.” *Düzeltilme* ise dönüt sonucu ortaya çıkan hatalı öğrenmeleri gidermek için öğrenciye rehberlik edilerek ihtiyaç duyduğu öğrenmelerin kazandırılmaya çalışılması etkinliği olarak ifade edilmektedir (Aydiner, 2016, 46).

Öğrencinin öğrenme eksikliklerini öğrenmesini sağlayan ve ona bu eksiklikleri giderme fırsatı veren dönüt düzeltilme etkinliği, öğretmene de verdiği eğitimin kalitesi hakkında geri bildirim sağlamaktadır (Eskicumalı, 2016). Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlere geri bildirim sağlayan dönütün geri bildirim işlevinin yanı sıra öğrencilerin aldıkları dönüt, onları eksik öğrenmelerini tamamlamaları için bir arayış içine sokmakta ve arkadaşları ile iletişime geçmeye sevk etmektedir. Etkileşim sonucunda yarım kalan öğrenmelerin tamamlanmaması durumunda bu eksik öğrenmeleri tamamlamak öğretmenin sorumluluğunda olan bir konudur (Beydoğan, 2017).

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli etkinliği dönüt düzeltilme etkinliği olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü dönüt ve düzeltilme etkinliği ile öğrenciler öğrenme eksikliklerini, öğretmenler ise öğretme noktasında var olan eksikliklerini öğrenmekte ve bu eksikliklerini tamamlama olanağı elde edebilmektedirler. Bu da eğitim öğretim sürecinin hedeflediği kazanımların büyük oranda gerçekleşmesine katkı sunmaktadır.

2.1.1.3.1.8. Sonuç Etkinlikleri Düzenleme

Sonuç etkinliği düzenleme, öğretmenin sınıf içi öğretim sürecinin sonunda dersi özetleyip toparladığı, eksik öğrenmeleri kontrol ettiği ve sonraki ders için öğrencileri bilgilendirdiği öğretimsel etkinliktir. Erden’e (2016) göre öğretmenin dersin hedeflediği kazanımları tamamıyla elde edebilmelerini sağlamak ve dersin verimini artırmak için dersin son kısmında ders sonu etkinliğini düzenlemesi gerekmektedir. Bu etkinlik dersin ana hatlarıyla toparlanması, gelecek derste işlenecek konu hakkında öğrencinin bilgilendirilmesinin yanı sıra okul dışı ders çalışmasının verilmesi ve öğrencilerin dersin bitişine hazırlanması gibi çalışmaları kapsamaktadır.

Saraçoğlu (2016) sonuç etkinliğindeki çalışmaları; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için ders esnasında ve ders sonunda dersin ana hatlarıyla toparlanması, derse karşı ilgilerinin sürdürülmesi için motive edilmelerinin temin edilmesi ve eğitici-öğretici eğlenceler ile dersin sonlandırılması olarak sıralamaktadır.

Sonuç etkinliklerinin düzenlenmesinde dersteki eksikliklerin belirlenmesini sağlama, öğretmene dersin niteliği hakkında dönüt verme ve öğrencinin bir sonraki derse hazırlıklı gelmesini sağlama gibi birçok yararı bulunmaktadır. Sonuç etkinlikleri, öğrenme eksikliklerini gidermeye katkı sunduğu gibi öğrenmenin devamını sağlaması açısından da önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğretimsel etkinlikleri sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye’de öğretmen adayları, mesleki alan yeterliliklerini devlet tarafından düzenlenen pedagojik formasyon eğitim programları ile elde edebilmektedir.

2.2. Pedagojik Formasyon Programı

MEB’in, bünyesindeki kurumlarda görev alacak öğretmenlere şart koştuğu *pedagojik formasyon*, öğretmen adaylarının öğretmen alan yeterliliğini kazanmak için katıldıkları eğitim programıdır. Bu programa; eğitim gördükleri üniversitelerde eğitim fakültesi bulunmayan öğrenciler, okuduğu fakültenin ilgili bölümünde pedagojik formasyon programı yer almayan öğrenciler, açık öğretim fakülteleri ile ilgili lisans programında eğitim gören öğrenciler ve üniversite senatolarınca pedagojik eğitim görmeleri uygun bulunan öğrenciler katılabilmektedir. Bu programa katılma şartları taşıyan öğrenciler, isteğe bağlı olarak istedikleri şehrin istedikleri üniversitenin bünyesinde açılan bu pedagojik formasyon programına katılabilmektedirler (YÖK, 2015).

Bu programa katılan öğretmen adayları, YÖK’ün yayınlamış olduğu mevzuata göre belli bir süre ve kredi şartı taşımakta olan teorik, uygulamalı ve seçmeli derslerden oluşan öğretmenlik meslek derslerini almaktadır. YÖK’ün (2015) ilgili mevzuatında pedagojik formasyon programındaki teorik dersler: Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi ve seçmeli dersler şeklinde sıralanmaktadır. Programdaki uygulamalı dersler: Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerden oluşmaktadır. Programda seçmeli dersler ise Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi vb. derslerden oluşmaktadır. Eğitim süresi en az 12 aydan oluşan pedagojik formasyon programları belli bir kontenjan ile sınırlı tutulmaktadır. Başka üniversite programlarından da öğrenci kabul edebilen bu pedagojik formasyon eğitim

programının kontenjanları, ilgili üniversitelerin senatolarınca belirlenmektedir (Gurol vd., 2018).

YÖK'ün birçok lisans mezunu öğrenciye tanıdığı pedagojik eğitim alma fırsatı büyük önem arz etmektedir. Bu hem ülkenin resmi kurumlarında hem de dersane gibi özel eğitim kurslarında pedagojik yeterliliğe sahip öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkı sunmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen ihtiyacına katkı sunmasının yanı sıra öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarına da katkı sunarak mesleklerine karşı motivasyonlarını artıracaktır. Zira alanda yapılan bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının aldıkları pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının gelişmesine, mesleki kaygılarının azalmasına ve mesleki motivasyonlarının yükselmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Altinkurt vd., 2014; Dadandı vd., 2016; Akgün, 2020).

Ders sayısı artırılarak nitelik bakımından geliştirilmeye çalışılan pedagojik formasyon sertifika programına birçok alandan lisans mezunu öğrenci katılabilmektedir. YÖK bu programdan sertifika alabilecek öğrencileri şu şekilde belirtmektedir:

Üniversitelerin kurumsal kapasitesine bağlı olarak ilgili lisans programlarından mezun olan ve senatoca belirlenecek şartları taşıyan adaylar, eğitim/eğitim bilimleri fakültesi ve eğitim bilimleri bölümü olan ve program açma izni verilen üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvurabilirler. Bünyesinde eğitim/eğitim bilimleri fakültesi ve eğitim bilimleri bölümü olmayan ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmayan üniversitelerin ilgili lisans programlarından mezun olanlardan üniversite senatosu tarafından belirlenen şartları taşıyanlar, program açılmasına izin verilen üniversitelere başvurabilirler. Açık öğretim ve uzaktan öğretim yoluyla sunulan ilgili lisans programlarının mezunlarından pedagojik formasyon eğitimi programına katılmak isteyenler, eğer program açılmışsa mezun oldukları üniversiteye veya program açılan diğer üniversitelere başvurabilirler (YÖK, 2021).

YÖK'ün öğretmen adaylarının pedagojik yeterlilik elde etmeleri için eğitim bilimleri fakültesi olan üniversitelerin yanı sıra bünyesinde eğitim bilimleri bölümü olan fakültelerde de pedagojik eğitim sertifika programına başvuru olanağını sunması önemlidir. YÖK'ün programa başvuru için belirli şartlar koşması, hem örgün eğitim

lisans mezunları hem de açık ve uzaktan eğitim lisans programı mezunlarına pedagojik formasyon programlarına katılıma olanağını sunması, ülkede resmi ve özel eğitim kurumlarının pedagojik yeterliliği olan öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkı sunması açısından önemlidir.

YÖK (2021) gerekli şartları taşıyıp bu programa başvuran öğrencilerden aşağıdaki dersleri başarı ile geçerek belirlenen kredileri toplayan öğretmen adaylarına pedagojik formasyon belgesi vermektedir.

Pedagojik formasyon eğitim programında yer alan dersler, alınması gereken krediler ve bu ders ve kredilerin dönemlere göre dağılımı tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Pedagojik Formasyon Eğitim Programının Birinci Döneminde Yer Alan Dersler ve Krediler

I. Dönem				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	3	0	3	6
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	6
Sınıf Yönetimi	2	0	2	4
Özel Öğretim Yöntemleri	3	0	3	6
Öğretmenlik Uygulaması I	1	6	4	8
Dönem Toplamı	12	6	15	30

Tablo 4. Pedagojik Formasyon Eğitim Programının İkinci Döneminde Bulunan Dersler ve Krediler

II. Dönem				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	6
Eğitim Psikolojisi	3	0	3	6
Rehberlik ve Özel Eğitim	3	0	3	6
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	4
Öğretmenlik Uygulaması II	1	6	4	8
Dönem Toplamı	12	6	15	30
Genel toplam	24	12	30	60

Bu programda belirtilen dersleri başarı ile geçen ve lisans programından mezun olan veya halen lisan programında okumakta olan öğrenciler MEB'in bünyesinde bulunan eğitim kurumlarında resmi olarak öğretmenlik görevini icra etmeye hak kazanmaktadırlar. Gerekli şartları taşıyan herkesin katılabildiği bu eğitim programından alınan dersler, öğretmen adaylarına eğitim süreci boyunca sınıf içi ve sınıf dışı tüm eğitim faaliyetlerinde neyi nasıl öğreteceğine dair birçok yol ve yöntem göstermektedir.

Herhangi bir alandaki problemin çözümü için o alan ile ilgili tarihi sürecin ve bu süreçte alana dair yapılan çalışmalarda gelinecek noktaların bilinmesi, bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve din eğitimi öğretmeni yetiştirme sürecine kısaca değinmek faydalı olacaktır.

2.2.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

Bilim ve teknolojiye ilerleme bilimin ilerlemesine bağlıdır. Günümüzde birçok ülke bilim ve teknoloji alanında ilerlemek için birbiriyle rekabet halindedir. Bilimde ve teknolojiye ilerleme yeni bilginin üretilmesi ile mümkündür. Tosun'a (2017) göre bilimde ilerleme öncelikle eğitimde ilerleme ile mümkün olmaktadır.

İslam medeniyetinin yeşerdiği tüm coğrafyalarda bilime büyük önem verilmişti. İslam medeniyetini önemli bir parçası olan coğrafyamızda da Osmanlıdan Cumhuriyet'e, Cumhuriyet'ten günümüze kadar olan süreçte bilime önem verilmiştir. Osmanlıda birçok alanda devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü, Osmanlının en önemli eğitim kurumu olan medresede eğitim alarak yetişmiştir (Aşlamacı, 2014, 34–35). Batı etkisine girilen dönemde batı tarzı eğitim örnek alınarak medreselerin yanında Darülmüallimin-i Sıbyan (Erkek İlköğretmen Okulu), Darülmüalim-i Aliye (Yüksek Öğretmen Okulu) ve Darülmüalimat (Kız Öğretmen Okulu) gibi eğitim kurumları açılarak modern bir eğitim sistemine geçiş denemeleri yapılmıştır. Açılan bu kurumların daha iyi eğitim verebilmelerini sağlamak amacıyla müfredatlarına öğretmenlerin pedagojik formasyonlarına yönelik öğretim yöntemleri ve pedagoji gibi dersler eklenmiştir (Taşdemirci, 2002, 274–277).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni kurulmuş devletin nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanması amacıyla, eğitim alanında önemli adımlar atılmıştır. Eğitim kurumlarında nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacı ile yasalar çıkartılmış; Öğretmenlik mesleği "13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile resmi bir meslek

olarak kabul edilmiştir. Resmi bir meslek olarak kabul edilen öğretmenlik mesleği için öğretmenleri pedagojik açıdan yetiştirme amacıyla öğretmen okulları, enstitüler ve üniversiteler açılmıştır. Bu kurumlar, zamanla siyasi ve toplumsal nedenlerden dolayı görevini yerine getirmez duruma gelmişlerdir. Bu nedenle “20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile eğitim enstitüleri ve öğretmen okulları üniversitelere bağlanmıştır. Türkiye’de 1980’li yıllara kadar öğretmenler ortaokul, lise ve ilk öğretmen okullarından mezun olanlar arasından seçilerek atanmaktaydı (Erdem, 2018, 97). Yapılan yasal düzenlemeler ile üniversiteler öğretmen eğitimi üstlenmiş ve öğretmen atamaları eğitim fakültelerinden mezun olanlar ile gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler bu eğitim faaliyetlerini, kurmuş olduğu eğitim, fen, edebiyat ve fen edebiyat fakülteleri aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışmıştır (Kavcar, 2002). Öğretmenlerin mesleki yeterlilik kazanmaları için önemli olan pedagojik formasyon eğitim programı, eğitim enstitülerinin üniversitelere bağlanmasının ardından YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim fakültelerinde varlığını sürdürmüştür (Taşdemirci, 2002, 301–302). YÖK 1982 yılından itibaren pedagojik formasyon programında önemli değişiklikler yaparak öğretmen niteliklerini artırma yönelik birçok adım atmıştır. YÖK 1989, 1997, 2007 yıllarında MEB ile ortak eğitim faaliyetlerini geliştirmeye çalışarak öğretmenlik alan bilgisi dersleri ve genel kültür derslerinin sayısını artırmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerine, pedagojik eğitim programda yer alan derslerin dörtte birini seçme yetkisini vermiştir (Çetin vd., 2021). 2018 yılına gelindiğinde YÖK, Bologna sürecine² uyum kapsamında öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik bazı yeni adımlar atmıştır. Atılan bu adımlar arasında, ders programına öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve mesleki formasyon yeterliliklerinin geliştirilmesi için bazı derslerin eklenmesi de bulunmaktadır.

² Bologna süreci Avrupa ülkelerinin ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma fikri ile 1999 yılında yayınladıkları Bologna Bildirisi ile başlayan bir süreçtir. Bologna sürecinin temel hedefleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi)
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (*European Credit Transfer System, ECTS*) uygulamak
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek (YÖK, 2022).

2.2.1.1. Türkiye’de Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme

Din öğretiminin eğitim sistemi içinde diğer öğretim çeşitlerinden farklı olmadığını söyleyen Aydın’a (2019) göre din öğretiminin diğer öğretim çeşitlerinden tek farkı dini öğrenmelerin kılavuzlanmış olmasıdır. Her türlü dini öğretim etkinliğini kapsayan bu kılavuzlanma işinin, bilimsel ilkeler çerçevesinde hareket eden uzmanlar tarafından yürütülmesi gerekmektedir. Bu uzmanlar devletin kendilerine öğretme yetkisi verdiği din eğitimi öğretmenleridir. Din eğitiminin başarısı, din eğitimi verecek olan din eğitimi öğretmenlerinin en iyi şekilde yetiştirilip mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmasıyla mümkündür (Aydın, 2016, 39).

Türkiye tarihinde din eğitimi öğretmeni yetiştirme, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde ülkenin içinde bulunduğu politik olaylardan etkilenmiştir. Osmanlı’nın ilk dönemlerinde medreselerde verilen eğitim genelde din merkezli olduğu için, din dersi müstakil bir ders olarak kabul edilmemiş ve halkın ihtiyaç duyduğu din görevlileri medrese hocaları tarafından yetiştirilmiştir. Osmanlı’nın son dönemlerinde mekteplerin açılması ile birlikte bu mekteplerde eğitim verecek eleman yetiştirmek için muallim mektepleri açılmıştır. Bu mekteplerin programlarında yetiştirilecek öğretmenler için herhangi bir pedagojik eğitim yer almamıştır (Aydın, 2016, 41; Işıkdöğen, 2022, 299).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, din eğitimi ve din eğitimi verecek öğretmen yetiştirilmesi konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmıştır. Cumhuriyet döneminde din eğitimi, medreselerin kapatılması ve 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile okullara devredilmiştir (Aşlamacı, 2014, 70). Cumhuriyet döneminde ülkenin içinde bulunduğu siyasi ve politik çalkantılar sonucu uzun bir süre okullarda din eğitimi verilememiştir. Dolayısıyla din eğitimi verecek öğretmen yetiştirme konusu belli bir süre ülkenin gündeminde yer almamıştır. 1949’dan itibaren din eğitiminin okullarda verilmeye başlanması ile birlikte, din eğitimi öğretmeni yetiştirme amaçlı bazı kurumlar açılmıştır. 1982 yılına gelindiğinde ise din eğitimi öğretmeni yetiştirme görevi diğer kurumlardan alınarak üniversitelere devredilmiştir (Arslan, 1995, 158; Aydın, 2016, 473–479). Üniversiteler, din eğitimi verecek öğretmen yetiştirme görevini, üniversite bünyesinde din alanında bilimsel çalışma yapmakta olan ilahiyat fakültelerine vermiştir. İlahiyat fakülteleri öğrencileri, 1982 Anayasasında zorunlu hale gelen din dersi için DİKAB, İHL meslek dersleri öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve pedagojik formasyon

sertifika programı gibi programlara katılarak aldıkları sertifikalar ile din eğitimi öğretmeni olma hakkını kazanmışlardır. Zamanla DİKAB ve İHL Tezsiz Yüksek Lisans Programları kapatılmıştır. Din dersi öğretmenliği için ilahiyat fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programlarından mezun olmaları yeterli görülmüştür. YÖK, öğretmen yetiştiren pedagojik formasyon sertifika programlarını açma yetkisi, bu programlarda eğitim verecek öğretim elemanları ve bu programların kontenjanları ile ilgili sıklıkla değişikliklere gitmiş ve zaman zaman ihtiyaç duydukça da yeni değişiklikler yapmaya devam etmektedir (Aydın, 2016, 480–483; Işıkdogan, 2022, 307–313). Dolayısıyla ülkede din eğitimi öğretmeni yetiştirme konusundaki sıkıntılar tamamıyla giderilmiş ve din eğitimi için öğretmen yetiştirme belli bir sistematığe oturtulmuş değildir.

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme ve din eğitimi öğretmeni yetiştirme sorunları ve bu sorunlara neden olabilecek problemler ele alınırken dünyada öğretmen ve din eğitimi öğretmeni yetiştirme ile ilgili birkaç örnek ele almak yararlı olacaktır.

2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinden Dünyadan Örnekler

Dünyada gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkeler eğitime büyük önem vermektedir. Eğitime önem veren ülkeler, öncelikle eğitim verecek olan öğretmenlerin eğitimine özen göstermektedir. Bu başlıkta gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi hakkında bilgi edinmek amacı ile gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olan ve okullardaki eğitim başarısı ile ön plana çıkmış ülkelerin öğretmen eğitimi incelenmektedir. Dünyadaki gelişmiş eğitim sistemine sahip tüm ülkelerin eğitim sistemini ele almak bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Dolayısıyla bu başlıkta sadece, gelişmiş eğitim sistemi ile öne çıkan bazı Avrupa ülkeleri ile ABD’nin öğretmen yetiştirme modellerine kısaca değinilmektedir.

Eğitime ve öğretmen eğitime önem veren ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri gelmektedir. ABD’de öğretmen eğitimi tüm eğitim kademeleri için asgari dört yıllık lisans programı şeklinde başlamaktadır. Daha üst düzey öğretmenlerin eğitimi ise yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerçekleşmektedir (Köylü - Turan, 2014, 18). Öğretmenlik için lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları tecrübe sahibi öğretmenler tarafından uygulamalı eğitime tabi tutulmaktadır. Lisans eğitimi, tabi tutuldukları bu uygulamalı eğitimde ve mesleki eğitim sınavından başarı ile geçmek,

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek için en önemli şartlardandır. Eyaletler arası farklı uygulamalar olsa da tüm eyaletlerde öğretmenlik, yükseköğretim kademelerinden mezun olma şartına bağlanmaktadır. Mezun olan öğretmenler mesleki alanda sertifika almakta ve bu sertifikaların geçerliliği için sertifika eğitimleri sürekli yenilenmektedir (Fidan, 2018, 131).

Öğretmen eğitime önem veren önemli ülkelerden Avusturalya’da öğretmen adayları, kolej ve akademilerde yetiştirilmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitim görev aldıkları eğitim kademesine göre farklılık arz etmektedir. Dört yıllık lisans eğitiminde öğretmen adayları ilkokul ve ortaokullarda öğretmenlik yapabilmek için 240 AKST ders alırken meslek eğitiminden sorumlu öğretmenler bu 240 AKST’nin yanı sıra 60 AKTS’lik yüksek lisans dersi de almaktadır. Öğretmenler, atandıktan sonra hizmet içi eğitim enstitüleri ve pedagoji enstitüleri tarafından akademik yeterlilik için desteklenmektedirler (Memduhoğlu, 2018, 193).

Belçika’da öğretmenler eğitim verecekleri kademelere göre bir eğitim alarak mezun olmaktadır. Lise, genel eğitim ve mesleki eğitim okullarında eğitim verecek öğretmen adaylarında yükseköğrenimde en az üç yıl eğitim görme şartı aranmaktadır. Meslek liselerinin birinci aşamasında öğretmenlik mesleğine atanmak, üç yıl yükseköğrenim görme şartına bağlıdır. Normal lise ve meslek liselerinin ikinci aşamasında öğretmenlik yapmak ise dört yıl lisans eğitimi görme şartına bağlıdır (Yılmaz, 2018, 228).

İsviçre de öğretmen eğitime önem veren ülkelerden biridir. İsviçre’nin tüm eyaletlerinde öğretmenler eğitim verecekleri sınıf kademelerine göre belirli bir eğitimden geçmektedirler. Öğretmenler öğretmen okulları ve öğretmen kolejlerinde okul öncesi ilköğretim, orta bir ve orta iki okul düzeyleri için eğitim görmektedirler. Bu öğretmen okullarından mezun olan öğretmenler ayrıca üniversite eğitimi de alabilmektedirler (Apaydın, 2018, 525)

Diğer Avrupa ülkeleri gibi İtalya’da da öğretmen eğitimi, öğretmenlerin eğitim verecekleri sınıf kademesine göre verilmektedir. İtalya’da okul öncesi çocuk eğitimi verecek öğretmenler üç yıl eğitim veren öğretmen okullarında, ilköğretim öğretmenleri dört yıl eğitim veren öğretmen enstitülerinde, ortaokul ve lise öğretmenleri ise üniversitelerde öğretmenlik eğitimi almaktadır. Öğretmenliğe başlayan öğretmenler,

eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri süreçte de öğretim yöntemleri ve eğitim ile ilgili konularda günün ihtiyaçlarına cevap verecek yeterliliğe ulaşabilmek için eğitim görmeye devam etmektedir (Yılmaz, 2018, 547).

Japonya dünyada en çok gelişmiş ülkeler arasında yer almaktadır. Japonya’da öğretmenlik mesleği, büyük bir prestije sahip ve maddi açıdan en iyi kazanç elde edilen meslekler arasında sayılmaktadır. Japonya’da öğretmenlik mesleğinin icrası, öğretmen adayının almış olduğu sertifika ve bu sertifikanın derecesine bağlıdır. Bu sertifikalar mezun olunan yüksekokul ve üniversitelere göre kendi içinde birinci sınıf ve ikinci sınıf sertifikalar olarak sınıflanmaktadır. Bu sınıflamaya göre öğretmenler ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitim verebilmektedir (Memmedova Telci, 2018, 582).

ABD’den sonra dünyanın ikinci büyük gücü sayılan Rusya’da öğretmen eğitimi, diğer bazı Avrupa ülkeleri gibi eğitimin verileceği okul kademelerine göre farklılaşmaktadır. Rusya’da öğretmen eğitimi, pedagoji okulları, pedagoji enstitüleri ve üniversiteler tarafından üstlenilmektedir. Okul öncesinden dokuzuncu sınıflara kadar eğitim verecek öğretmenleri yetiştiren pedagoji okullarında, bir pedagojik formasyon programında bulunması gereken birçok dersin yanı sıra müzik ve resim gibi sanat dersleri de verilmektedir. Rusya’da öğretmenlerin liselerde eğitim vermeleri, eğitim süreleri beş yıl olan eğitim enstitülerinden veya üniversitelerden mezun olama şartına bağlanmaktadır (Memmedova Telci, 2018, 999–800).

Son yıllarda eğitimin kalitesinin belirlenmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve bundan hareketle eğitim politikaları geliştirilmesi amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) büyük başarı gösteren ülkelerin başında Finlandiya gelmektedir. Finlandiya’nın eğitimdeki başarısının en önemli unsurunun öğretmen ve öğretmen eğitimine verilen önem olduğu düşünölmektedir (Çobanoğlu - Kasapoğlu, 2010). Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri kazanmaları, üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans eğitimi almaları ile mümkün olmaktadır. Finlandiya’da öğretmenlik mesleği her öğretmen için kendi alanında uzmanlaşma gerektiren bir meslek olarak görölmekte ve okul öncesi hariç tüm kademelerde öğretmenlik yapmak, yüksek lisan derecesine sahip olma şartına bağlanmaktadır. Tüm öğretmenlik alanları için öğretmen adaylarının, pedagojik eğitim almaları, lisans ve yüksek lisans tezleri hazırlamaları,

iletişim ve teknoloji becerilerine dair eğitim almaları ve aldıkları bu eğitimi pratiğe aktarabilecek yeterliliği elde edebilmeleri gerekmektedir (Atalay Mazlum, 2018, 303–304).

Ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerine bakıldığında öğretmenlerin aldıkları eğitimin ders verecekleri eğitim kademelerine göre farklılık arz ettiği gör÷lmektedir. Bu ÷lkelerde öğretmenlerin mesleki alanda uzmanlaşmalarına ve pedagojik yeterlilik elde etmelerin önem verilmektedir. İncelediğimiz ÷lkelerde öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren prestijli bir meslek olarak gör÷lmesi, bu ÷lkelerin öğretmenlik mesleğine atfettikleri önemi göstermesi açısından dikkate değerdir. Bu, dünyadaki bir÷ok ÷lkenin eğitimde öğretmenlerin üstlendikleri role verdikleri önemi göstermesi açısından da önem arz etmektedir.

2.2.2.1. Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Dünyadan Örneklr

Din eğitimi ve bu eğitimi verecek din eğitimi öğretmeni yetiştirmek, tüm toplumlar için büyük önem arz etmektedir. Dünyanın bir÷ok ÷lkesinde din eğitimi verecek öğretmenlerin, eğitimini verecekleri din hakkında iyi bir bilgiye ve bu bilgiyi en iyi şekilde bireylere aktarabilecekleri yetkinliğe sahip olmalarına önem verilmektedir. Bu ÷lkelerde din eğitimi verecek olan öğretmenlerin din eğitimi verme yetkisi, dini alanda olduğu kadar pedagojik alanda da iyi bir yeterliliğe sahip olması şartı ile verilmektedir. İyi bir dini bilgi ve pedagojik bilginin yanı sıra öğretmenin kişilik özellikleri de önem arz etmektedir.

Bel÷ika’da din eğitimi verecek din eğitimi öğretmenlerinin liseyi bitirdikten sonra en az üç yıl ilahiyat fak÷ltesinde teolojik eğitim almaları gerekmektedir. Din eğitimi öğretmeni adaylarına, ilahiyat eğitiminin yanı sıra 180 kredilik pedagoji eğitimini almış olmaları şart koşulmaktadır. Ayrıca din eğitimi öğretmen adaylarının, öğrendiği dine inandığını, inandığı dini en iyi şekilde öğretebileceğini ve toplum içindeki davranışlarına dikkat edebilecek yeterliliğe sahip olduklarını kanıtlamaları gerekmektedir (İnam, 2007, 79–80).

Finlandiya’da din eğitimi öğretmenlerinin temel eğitimin kademelerine göre belli bir teoloji eğitimi almaları ve verecekleri ders alanında uzman olmaları gerekmektedir. Temel eğitimin ilk beş yılında din eğitimi verecek eğitimcilerin iki kredilik teoloji ve ahlak eğitimi almaları gerekirken, temel eğitimin diğer kademelerinde eğitim verecek din

eğitimi ğretmenlerinin dört yıllık teoloji eğitimi almaları şarttır. Tüm kademelerde eğitim verecek öğretmenlerin din eğitimi alanında belli bir bilgiye sahip olmalarının yanı sıra öğretmenlik için yüksek lisans programından mezun olmaları da gerekmektedir (Bahekaplı, 2013, 916).

Norveç’te din eğitimi öğretmenleri niversite veya niversiteler bağlı eğitim kolejlerinde eğitim görmektedir. Eğitim verdikleri sınıf kademesine göre aldıkları ders kredileri değişe de ister din eğitimi alanında olsun ister diğer branşlarda olsun, eğitim verecek tüm öğretmenlerin yeterli derecede dini bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ülkede din dersi verecek din eğitimi ğretmenlerinin KRLE olarak kısaltılan din eğitimi derslerini, dört yıllık bir eğitim sürecinde almaları şart koşulmaktadır. Bu KRLE dersleri, din eğitimi verecek öğretmenlere, din hakkındaki bilgileri öğretmeyi ve bu bilgileri pedagojik olarak nasıl öğretebileceğini öğretmeyi hedeflemektedir (Gelici, 2020, 103–105).

Dünyadaki diğer örneklerle bakıldığında Amerika, Avusturalya, Hollanda, İskoçya, Kanada, Polonya, Romanya, Rusya ve Ukrayna gibi birçok ülkede de din eğitimi ğretmenlerinin eğitimine büyük önem verildiği görülmektedir. Bu ülkelerde din eğitimi verecek din eğitimcileri öncelikle ülkedeki hakim dinin teoloji fakültelerinde mezun olmaktadır. Din eğitimi öğretmenleri, bazı ülkelerde teoloji fakültelerinden mezun olduktan sonra pedagoji eğitimi alırken bazı ülkelerde ise teoloji eğitimi esnasında pedagoji dersleri almaktadır. İncelediğimiz ülkelerin din eğitimi ğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde teoloji eğitimi kadar pedagoji eğitimine de önem verilmesi, pedagoji eğitiminin önemini ortaya koymasından dikkate değerdir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilahiyat fakültelerinde eğitim ğretim faaliyetlerini gerçekleştiren ğretim elemanlarına dair araştırmalara yer verilmektedir. Bu çalışmaların incelenmesi ile ilahiyat fakültelerinde eğitim-ğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan ğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerine dair iplerinin elde edilmesi beklenmektedir. Bu yeterlilikle ilgili problemin iyi bir şekilde ortaya konulması ve daha iyi anlaşılması için üniversitelerin bünyesinde hizmet veren farklı fakültelerde eğitim-ğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan ğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerine dair yapılan araştırma çalışmalarına da yer verilmektedir.

2.3.1. İlahiyat Fakültelerinde Yapılan Araştırmalar

Koç'un (2003) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin beklenti ve sorunlarının tespitine dair yaptığı betimsel bir çalışmada öğrencilerin; öğretim elemanlarını alan bilgisinde yeterlilik, genel kültürde yeterlilik, pedagojik formasyonda yeterlilik, bilimsel bilgide yeterlilik ve öğrencilere rehberlik etme gibi birçok alanda yeterliliğe sahip olmalarını bekledikleri anlaşılmıştır. Fakat yapılan araştırmada öğrencilerin, öğretim elemanlarını öğrencilere karşı davranışlarında, ders aktarma becerilerinde ve öğrencileri dikkate alma gibi birçok konuda beklentileri karşılamada yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır.

Uçar (2017), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin sorunlarını belirlemek amacıyla öğrenci profilleri, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitim ile ilgili memnuniyet algılarına dair 818 öğrenci ile betimsel tarama yöntemi ile bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin öğretim elemanlarını pedagojik yeterlilik alanına giren; öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlama, derslere uygun anlatım yöntemi ve tekniklerini kullanma, derse uygun materyal kullanma, öğrencinin ders kazanımlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanma gibi alanlarda yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının öğrenciler ile sağlıklı iletişim becerileri geliştirme ve öğrencilere rehberlik etme konularında yetersiz görüldükleri anlaşılmaktadır.

İlahiyat fakültesi öğrencilerine (N=230) yönelik yapılan başka bir betimsel araştırmada, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin %35,7'si öğretim elemanlarının yeterliliklerini derslere yansıtmadıklarını, öğrencilerin %27'si öğretim elemanlarının derste etkili ders anlatma stratejilerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %25'i ise öğretim elemanlarının öğrenciler ile etkili iletişim kuramadıklarını ve ölçme değerlendirme yöntemlerini kendilerine karşı bir koz olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir (Özenç, 2017).

Güneş (2018), ilahiyat fakültesi öğretim elemanlarının derslerde öğretim yöntemleri ve materyal kullanma yeterliliklerine dair 165 öğretim elemanın görüşlerinden yararlanarak yürüttüğü betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının derslerin daha verimli geçmesi için derslerde farklı öğretim araç, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının kendilerini derslerde bu araç, yöntem ve teknikleri kullanma konusunda

yetkin gördükleri halde, derslerde birkaç klasik yöntem dışında başka yöntem kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Kirman ve Demir (2018), ilahiyat fakültesi öğrencilerinin beklenti ve sorunlarının tespitine yönelik 52 öğrenci ile betimsel bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada öğrencilerin %32,1'inin öğretim elemanlarını nitelik bakımından yetersiz gördükleri, öğrencilerin %51,8'nin öğretim elemanlarını nitelik bakımından kısmen yeterli gördükleri ve %16,1'nin ise öğretim elemanlarını nitelik bakımından yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

2.3.2. Diğer Fakültelerde Yapılan Araştırmalar

Şen ve Erişen'in (2002) 82 öğretim elemanı ve 150 öğretmen adayı ile öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerine dair yaptıkları betimsel araştırmada, öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri hakkında önemli veriler elde edilmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının eğitim-öğretim sürecinde öğretim teknik ve yöntemlerini uygulama, öğrenciler ile etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi etkili öğretim becerilerini geliştirmede kendilerini yetkin görmelerine rağmen, öğrencilerin öğretim elemanlarını bu konularda yetkin görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Şahin (2014), öğretim üyelerinin sınıf içi öğretimsel davranış gösterme sıklıklarına dair 380 öğrencinin katılımı ve betimsel tarama yöntemi ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlardan olan dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön koşullu öğrenmeler sağlama, ipucu verme, pekiştireç kullanma, ders sonu etkinlikleri düzenleme ve etkin katılımı sağlama gibi yetkinlik alanlarında yetersiz kaldıkları anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini çoğu zaman gerçekleştirmelerine rağmen, dikkat çekme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliklerini düzenleme etkinliklerini zaman zaman gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının öğretimsel davranış gösterme sıklıkları, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir değişiklik göstermezken, öğrencilerin yaş ve eğitim türü değişkenlerine göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmıştır.

Balı (2015), ğretim elemanlarının öğretimsel yeterliliklerine dair bir araştırmada 1075 ğrenci ile ilişkisel ve tarama modelini kullanarak betimsel bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada ğretim elemanlarının yeterlilikleri ile ilgili önemli veriler elde edilmiştir. Yapılan araştırmada, niversite ğrencilerinin ğretim elemanlarını öğretimsel yeterlilik açısından yetkin görmedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada ğrenci görüşlerinde, bölüm ve sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı farklar görülürken cinsiyet ve öğrenim türü kademelerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Araştırmada sanat bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin ğretim elemanlarını diğer bölümlere oranla öğretimsel alanda daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Araştırmada birinci ğretim ile ikinci ğretim ğrenci görüşlerinde birinci ğretim ğrencilerinin ğretim elemanlarını ikinci ğretim öğrencilerine göre az bir farkla daha başarılı gördüğü ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır.

Akar ve Aydın (2016), ilişkisel tarama modelini kullanarak 438 ğrenci ile ğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin motivasyonu ile ğretim elemanlarının etkili iletişim, etkili sınıf yönetimi, ğretim ilke ve yöntemlerini kullanmada yeterlilik, alan bilgisi ve becerisine sahip olma ve etkili ğretim stratejilerini kullanma gibi yetkinlikler arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada ğrencilerin akademik güdülenmeleri ile ğretim üyelerinin mesleklerine dair becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla beraber ğretim üyelerinin ğretim ilke ve yöntemleri konusunda yeterli düzeyde bir yetkinliğe sahip olmadıkları otaya çıkmıştır.

Durmuşçelebi ve arkadaşları (2016) tarafından 502 ğretmen adayı ile betimsel tarama modeli kullanılarak ğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının inceledikleri bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ğretim üyelerinin alan bilgisinde yeterlilik, genel kültürde yeterlilik ve öğretimsel yeterlilik alanlarında öğretmenlik davranışları gösterme sıklıklarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ğretim üyelerinin girmiş oldukları derslerde, sınava tabi tutup tutmama durumlarına ve ğretim üyelerinin eğitim fakültesi mensubu olup olmama durumlarına göre öğretmenlik davranışı gösterme sıklıklarında farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesi dışında görev yapmakta olan ğretim elemanlarının eğitim fakültesinde görev

yapmakta olan ğretim üyelerine oranla öğretimsel davranışları daha az sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Alimbekov ve arkadaşları (2021) tarafından üniversite ğretim elemanlarının üniversitelerde pedagojik yeterliliklerini sergileme konusundaki zorlukları ve eğitim ihtiyaçlarının tespiti için 204 ğrenci ile tarama modeli kullanılarak betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada üniversite ğretim elemanlarının ğretim ilke ve yöntemlerini uygulama, etkili iletişim kurma, öğrenciler rehberlik etme ve psikolojik destek sağlama gibi alanlarda fazla bir problem yaşamadıkları görölmüştür. Öğretim elemanlarının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığını sağlama, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyi sağlama, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere pedagojik destek sağlama, öğrencilerin problemlerini fark etme, öğrencileri okul dışı araştırmalara yöneltme ve onlara etkili düşünce becerilerini kazandırma gibi birçok alanda ise çeşitli sorunlar yaşadıkları oraya çıkmıştır.

Saykal ve Sağır (2021), 2000 ve 2020 yılları arasında ğretmen yeterlilikleri ile yapılan araştırmalara dair bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada ğretmen yeterlilikleri ile ilgili 317 çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların örneklem grubunun %47'sini ğretmen adaylarının, %43'ünün öğretmenlerin, %5'inin öğrencilerin, %2'sinin ise ğretim elemanlarının oluşturduğu görölmüştür. Yapılan çalışmaların türü bakımında %59'unun makale türünde, %27'sinin bildiri türünde, %10'unun yüksek lisans türünde, %3'ünün ise doktora tezi türünde olduğu görölmüştür. Yapılan çalışmaların araştırma yöntemi türüne bakıldığında ise yaklaşık %64,97'sinin nicel yöntem ile %11,66'sının nitel yöntem ile %23,34'ünün ise karma yöntem ile gerçekleştirildiği görölmüştür. Çalışmada nicel yöntem ile yapılan çalışmaların %42,27'sinin çalışma desenimiz olan tarama deseni ile yapıldığı görölmüştür. Çalışmaların ğretmenlere dair ölçmek istediği yeterlilik alanlarına bakıldığında ilk üç sırada %24,29 ile ğretmenlerin TPAB düzeylerinin, %10,41 ile ğretmenlerin TPAB yeterliliklerinin, %9,77 ile de öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının geldiği görölmüştür. Araştırmada ğretim elemanları ile yapılan çalışmaların %2 oranında olması ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu olduğu kanısındayız.

Türkiye'de üniversitelerde ğrenci memnuniyetine dair yapılan kapsamlı bir çalışmada 200 üniversiteden 47.761 öğrencinin görüşü alınmıştır. Bu üniversitelerde

126'sı devlet ve 74'ü ise vakıf üniversitesidir. Araştırmada onlu likert türünde 60 maddelik *öğrenci memnuniyeti ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada öğrenim deneyiminin tatminkarlığı, yerleşke yaşamının doyuruculuğu, akademik destek ve ilgi, kurumun yönetim ve işleyişinden memnuniyet, öğrenme imkanı ve kaynaklarının zenginliği ve kişisel gelişim ve kariyer desteği gibi altı alanda öğrenci memnuniyeti sorgulanmıştır. Öğrencilerin memnuniyet anketinden alınan yanıtlar A+, A, B, C, D ve FF olarak altı kategoride derecelendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kurumun yönetim ve işleyişinden memnuniyetleri FF olarak derecelenirken diğer beş alanda memnuniyet seviyelerinin genel ortalamaları D olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan 200 üniversiteden yalnız 19 üniversite öğrencilerini üst düzeyde memnun edebilmiştir. Bu üniversitelerden 4'ü devlet üniversitesi, 3'ü vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 7 üniversite A+ memnuniyet derecesi alırken 12 üniversite ise A seviyesinde memnuniyet derecesi alabilmiştir. Araştırmaya katılan üniversitelerden 28'i devlet üniversitesi 12'si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 40 üniversite D derecesinde memnuniyet puanı almıştır. Geriye kalan üniversitelerden 58 devlet üniversitesi ve 36 vakıf üniversitesi ise FF derecesinde memnuniyet puanı alabilmiştir (Engin - Yücel, 2023).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bir problem çözme süreci olarak tanımlanan araştırmanın geçerliliği, onun geçerli ve güvenilir yol ve yöntemler ile yürütülüp sonuçlandırılmasına bağlıdır. Araştırmada elde edilecek verilerin sunduğu bilgilerin, kabul edilebilirliği için uygun yöntemlerle elde edilmesi gerekmektedir. Elde edilen bu bilgilerin yöntemin uygunluğu kadar nesnel bir şekilde yorumlanması da önem arz etmektedir.

Dünyada ve ülkemizde nicel yöntem; başta din eğitimi, din sosyolojisi ve din psikolojisi olmak üzere sosyal bilimlerin farklı alanlarında kullanılmaktadır. Yorulmaz'ın (2016) din eğitimi alanında yapılan çalışmaları incelediği araştırmada, nicel yöntemin kullanılan yöntemler arsında ilk sırada geldiği anlaşılmıştır. Sosyal bilimler alanında daha çok ilahiyatlardaki bilim insanları tarafından nicel yöntemin kullanılması, bilimin nesnellığe verdiği önem ile ilişkilendirilmiştir (Ayten, 2022).

Din eğitimi alanında yapacağımız bu nicel araştırma ile elde edeceğimiz verilerin geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesinin beklenmesi, bu yöntemi tercih etme nedenlerimizdendir. Zira disiplinlerin yöntem tercihlerinde elde edilen verilerin nesnel, güvenilir ve geçerli olması gibi kriterler belirleyici rol oynamaktadır. Birçok disiplin tarafından kullanılan nicel yöntemi tercih nedenlerimizden biri de elde edilen bilginin tekrar test edilip doğrulanma imkanını tanınmasının ve bu sorunlara çözüm üretme noktasında kolaylık sağlama imkanı sunduğunun düşünülmesidir (Ayten, 2022, 17; Demirel, 2018, 116). Tekrar test edilip doğrulanabilen bilgilerle genellemelere ulaşılması, yapılan çalışmanın bilimsel geçerliliğini artırmaktadır. Bilimsel geçerliliği sağlanmış bilgi ise yaşanan problemlere çözüm üretmede ihtiyaç duyulan nesnel bilgileri sağlayacaktır.

Araştırmada dijital anket kullanılarak ilahiyat fakültesi öğrencilerinden elde ettiğimiz veriler SPSS 26 veri analiz programı ile çözümlenerek yukarıda bulunan ve nicel araştırma yöntemine uygun olduğunu düşündüğümüz araştırma sorularımıza nesnel, güvenilir, geçerli ve genellenebilir sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanan *tarama deseni* kullanılmıştır. Araştırmamızda kullanılan tarama deseni ile şu an İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının, öğrenci görüşlerinden hareketle nesnel bir şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseninde olay ve olgulara müdahale edilmeden olay ve olgular ile ilgili bilgiler toplanarak betimlenmeye çalışılır. Tarama modeli ile araştırmaya konu olan olay olgu veya maddeler ile ilgili veriler değiştirilme çabasına girilmeden kayıt altına alınarak incelenir. Çoğunlukla elde edilmek istenen sonuçların soru cümleleriyle ortaya konmaya çalışıldığı tarama modeli, toplumdaki siyasi eğilimler, maddenin değişen halleri, sağlık alanındaki vaka incelemeleri, farklı alanlardaki tarihi olayların betimlenmesi ve yapılan kaynak araştırmalarını tamamını kapsamına almaktadır. Tarama araştırmalarında araştırmaya konu olan nesne veya olaylar, doğrudan veya daha önceden kayıt altına alınmış dokümanlar ile de incelenip yorumlanabilmesi tarama modelinin yararlarından (Karasar, 2020).

Araştırmada hedeflerin soru cümleleri ile ortaya konmaya çalışılması, elde edilen sonuçlara müdahale edilmeden yorumlanabilmesi ile nesnel bir betimleme olanağını sunması, araştırmada tarama deseninin kullanılma nedenlerindendir.

3.1.2. Araştırma Yönteminin Sınırlılıkları

Bu araştırmada kullanılan araştırma yönteminin sınırlılıklarını:

1. Araştırmada elde edilen sonuçların öğretimsel yeterlilik açısından tüm öğretim üyelerine ayırım yapmaksızın genellenmesi,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece araştırmacı tarafından belirlenmiş sorular ile görüşlerinin alınması,
3. Alınan bu sonuçların niteliksel olarak yorumlanamaması araştırma yönteminin sınırlılıkları olarak sıralamak mümkündür.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmalara konu olan varlıkların bütünü aynı anda ve aynı yöntemle incelemek güçtür. Bu güçlüklerin nedenleri evrenin büyüklüğü, büyük evrenin ulaşılabilir

olma zorluğu ve büyük evren ile çalışmanın zaman gerektirmesi şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Türkiye’deki tüm ilahiyat fakültesi öğrencilerine ulaşıp ilahiyat fakültelerinde öğretim etkinliği gerçekleştiren öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterliliklerine dair görüşlerini almak, bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Araştırmada elde edilecek verilerin geçerli ve güvenilirliğini sağlamak ve büyük evrene genelleyebilecek sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için araştırma evreni sınırlandırılmıştır. Araştırma evreni Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İnönü Üniversite İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada *uygun eleman örnekleme* türü kullanılmıştır. Uygun örneklem, bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlaması, zamandan tasarruf etmesi ve maliyet açısından avantajlı bir yöntem olması ile bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, 105).

Araştırmanın örneklem grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde örgün öğrenim gören birinci ve ikinci öğretim öğrencilerden oluşmaktadır. Aşağıda evren ve örneklem grubuna ait bilgiler ve grubun evreni temsil oranı tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evren ve Örneklem Grubuna Göre Dağılımları

Gruplar	İnönü Üniversitesi	%	Dicle Üniversitesi	%	Toplam	%
Kadın	244	73,4	193	70,9	437	72,4
Erkek	88	26,6	79	29,1	167	27,6
Örneklem Toplam	332	55,0	272	45,0	604	100,0
Kadın	636	72,2	995	66,4	1631	68,5
Erkek	245	27,8	504	33,6	749	31,5
Evren Toplam	881	100,0	1499	100,0	2380	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin evren ve örneklem dağılımlarına bakıldığında İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden toplamda 604 öğrenci araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılım gösteren

öğrencilerin %55'i (332) İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %45'i (227) ise Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde İnönü Üniversitesi ilahiyat Fakültesinden araştırmaya katılan öğrencilerin %73,4'ü (244) kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı fakültede araştırmaya katılan öğrencilerin %26,6'sı (88) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden katılan öğrencilerin %70,9'u (193) kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı fakülteden araştırmaya katılan öğrencilerin %29,1'i (79) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Her iki üniversite ilahiyat fakültesi öğrencilerinin toplamından cinsiyete göre katılım gösterme oranlarına bakıldığında %72,4'ünü (437) kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya her iki ilahiyat fakültesinden katılım gösteren öğrencilerin %26,6'sını (167) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubundan katılım gösteren öğrencilerin cinsiyete göre dağılım oranları evrendeki cinsiyete göre dağılım oranı ile büyük oranda paralellik göstermektedir. Araştırmanın örneklem grubu evreni temsil yeterliğini sağlayan sayının üstünde bir sayıya ulaşmaktadır. Örneklem grubunun evreni temsil geçerliği 2000'de 333, 2500'de 340 olarak kabul edilmekte. Bu oran verilerin %95'lik güven düzeyini sağlamaktadır (Krejcie - Morgan, 2018; Israel, 1992) Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil oranı 2380'de 604'tür. Bu oran, örneklem grubunun evreni temsil geçerliliğini en iyi şekilde sağladığını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının birinci bölümde; katılımcıya araştırmacıyı tanıtan, katılımcıyı araştırma hakkında bilgilendiren, katılımcıya araştırmanın amacını açıklayan ve katılımcıyı gönüllülük esası hakkında bilgilendiren kısa bir bilgilendirme metni bulunmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilere yönelik sorular bulunan anket yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise araştırmada kullanılan beşli likert formatında soru maddelerinin bulunduğu ölçek bulunmaktadır.

Demografik bilgi anketinde öğrencilere ait öğrenim gördüğü üniversite (Dicle Üniversitesi-İnönü Üniversitesi), öğrenim gördüğü öğrenim türü (birinci öğretim-ikinci

öğretim), öğrenim gördüğü sınıf kademesi ve öğrencilerin cinsiyeti gibi demografik bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin (2014) tarafından öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışları gerçekleştirip gerçekleştirilemediklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışları” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek sekiz alt bölüme ayrılmakta ve 46 maddelik beş seçenekli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Veri toplama aracının maddeleri 380 öğrenciden elde edilen araçlar ile geçerlilik ve güvenirliliği test edilmiş, kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve ilgili literatürden yararlanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının faktör analizi ile geçerlilik çalışması, sekiz alt bölüm için ayrı ayrı yapılmış; faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi (BKT) ile belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizi ile temel faktörleri belirlenmiştir.³

Tablo 6’da veri toplama aracındaki tüm faktörlere ait analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Veri Toplama Aracındaki Faktörlere Ait Analiz Sonuçları.

Faktörler	KMO	BKT
Dikkat Çekme	0,70	535,01
Hedeften Haberdar Etme	0,85	870,09
Ön bilgileri Hatırlatma	0,82	704,83
İpuçları Verme	0,88	1317,36
Etkin Katılımı Sağlama	0,87	1304,36
Pekiştirme Verme	0,88	1246,44
Dönüt Düzeltme	0,90	1192,29
Sonuç Etkinliği Düzenleme	0,86	1005,89

Yapılan analizlerde tüm faktörlerin varyans açıklama düzeylerinin yapı geçerliliği için kabul edilebilir düzey olan % 30’un üstünde olduğu görülmüştür. Bu veri toplama

³ Bu araştırmada, üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranış gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi için geliştirilen ve Şahin’in “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında kullanılan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı onu geliştirmiş olan Mehmet Şahin’den gerekli izin alınarak araştırmada kullanılmıştır.

aracı ile elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili yapılan yorumlar veri toplama aracının geliştirildiği eğitim paradigması ile sınırlıdır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bilimsel ilkelere göre veriler elde edildikten sonra bu verilerin bilgiye dönüştürülmesi için analiz edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılacak çalışmalar belli aşamalar ile gerçekleştirildiği ve doğru ilkeler ile yürütüldüğü sürece, anlam kazanarak geçerli bir bütünlük sağlayacaktır (Karasar, 2020, 248). Bunun için yapılacak çalışmanın ne tür aşamalar ile gerçekleştirileceğinin bilinmesi gerekmektedir

Eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilim araştırmalarında yapılan çalışmalar, şu tür aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Araştırmanın birinci bölümünde ilk olarak araştırmanın hedefleri, problem durumu ve hipotezleri belirlenip tasarlanmaktadır. İkinci kısımda araştırmanın yöntemi, araştırmada veri elde etmek için kullanılacak araçlar, evren ve örneklem grubunun belirlenmesi, veri toplama aracıyla verilerin elde edilmesi aşaması bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise toplanan veriler analiz edilmekte ve araştırmanın bulgularından sonuçlar çıkarılmaktadır (Vural vd., 2022, 46).

Araştırmanın en önemli aşamalarından biri o araştırmaya konu olan olay veya olgu hakkında doğru bir şekilde bir yargıya ulaştıracak verileri elde etmektir. Bu verilerin gözlemlenebilir, kayıt altına alınabilir ve sayısal ifadeler ile ortaya konabilir olması büyük önem arz etmektedir. Araştırmada önemli diğer bir aşama, insanlar ve diğer varlıklardan sağlıklı bir şekilde elde edilen verilerin konu edindiği bilim alanının ilkelerine göre *analiz* edilerek çözümlenmesi, ortak ve farklı yönlerinin ortaya konulması aşamasıdır. Bütün bu aşamaların doğru ilkelerle sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, kendisine veri sağlanan bilim alanına katkı sağlayacaktır.

Araştırma için gerekli veriler, dijital ortamda hazırlanan anket aracılığı ile elde edilmiştir. Dijital olarak hazırlanan anket, üniversitelerden gerekli izinler alındıktan sonra Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi sınıflarında öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere kısaca araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmada toplanacak verilerin güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanması için öğrencilere araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Dijital ortamda hazırlanan anket sınıflarda öğrencilerin bilgilendirme

amaçlı katılmış oldukları sınıflara ait sosyal medya gruplarına aktarılmıştır. Bu gruplarda gönüllü öğrenciler, ankete katılım göstererek öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmeye dair görüşlerini veri toplama aracına aktarmışlardır.

Verilerin toplanmasından sonra en önemli adım verilerin uygun bir şekilde analiz edilmesidir. Araştırma için toplanan veriler “SPSS 26” istatistik veri programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Yapılan tüm analizler için hata payı üst sınırı 0.05 olarak öngörülmüştür. Analizler yapılırken şu adımlar takip edilmiştir: Beş seçenekli likert tipi madde şeklinde hazırlanan ankete, ilahiyat öğrencilerinin verdikleri cevapların ağırlıklı ortalamaları alınırken (N=5 için) N-1/N formülünden yararlanılmıştır. Her bir şık için 0.8 olarak belirlenen puan aralığına göre “hiçbir zaman” şıkkı 1.00-1.80 puan aralığına, “nadiren” şıkkı 1.81-2.60, “bazen” şıkkı 2.61-3.40, “çoğu zaman” şıkkı 3.41-4.20, “her zaman” şıkkı 4.21-5.00 puan aralıklarına denk gelecek şekilde hesaplanmıştır. (Şahin 2014). Yapılan hesaplamalara ait katılım derecesi ve puan aralıkları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırma Anketinde Beşli Likert Maddelerine Verilen Cevapların Katılım Derecesi ve Puan Aralıkları

Katılım Derecesi	Puan Aralıkları
Hiçbir Zaman	1.00-1.80
Çok Az	1.81-2.60
Ara Sıra	2.61-3.40
Sıkça	3.41-4.20
Her Zaman	4.21-5.00

Araştırmada elde edilen veriler, dijital anketten excel dosyası halinden indirilerek SPSS 26 istatistik veri programına aktarılmıştır. Veriler SPSS 26 paket programına aktarıldıktan sonra ilahiyat fakültesi öğrencilerinin beşli likert seçeneklere verdiği cevaplar şıklara göre hiçbir zaman 1, çok az 2, ara sıra 3, sıkça 4, her zaman 5 sayıları ile numaralandırılarak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir. Aynı şekilde üniversite isimleri, cinsiyet, öğrenim türü gibi değişkenler 1 ve 2 sayıları ile numaralandırılarak analizlere hazır hale getirilmiştir. Sınıf kademelerine göre analiz edilen veriler ise 1’den 5’e kadar olan sayılar ile numaralandırılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analizi için ilk aşamada, anketin birinci bölümünde bulunan öğrencilere ait demografik bilgilerin (üniversite, öğrenim türü, cinsiyet, sınıf kademesi) analizi için

frekans, yüzdelik, standart sapma ve ortalama gibi betimsel istatistik formüllerinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada verilerin parametrik ve parametrik olmayan testlere uygunluğunun tespiti için *normallik testi* uygulanmıştır. Ankete verilen cevaplarının hesaplanması için en yüksek puan 5 ve en düşük puan 1 olarak belirlenmiştir. Normallik testinin güvenilirliği test etmek için birinci aşamada grafiksel yöntemler olan histogram grafiği, gövde yaprak grafikleri, normal Q-Q grafiği, eğimden arındırılmış Q-Q grafiği ve kutu grafiği incelenmiştir. İnceleme sonucunda grafiklere göre veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür. İkinci olarak basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin Z puanı hesaplanmıştır. Üçüncü olarak da hipotez testi (Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov) incelenmiştir. Yapılan analizde sınıf içi etkinliklere dair puan dağılımları için skewness ile kurtosis değerleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Anket Ortalamalarının Skewness ve Kurtosis Değerleri

Etkinlikler	N	Min	Max	M	Ss	Skewnes	Kurtosis
Dikkat çekme	604	1	5	2,48	,751	3,72	1,14
Hedeften	604	1	5	3,45	,927	-4,53	-1,24
Haberdar Etme	604	1	5	2,90	,951	0,34	-2,83
Ön bilgileri	604	1	5	2,90	1,00	-0,55	-3,8
Hatırlatma	604	1	5	2,65	,991	2,87	-2,42
İpuçları Verme	604	1	5	2,83	1,02	-3,53	-2,68
Etkin Katılımı	604	1	5	2,99	1,00	-0,40	-2,66
Sağlama	604	1	5	2,88	,969	0,89	-2,42
Pekişireç	604	1	5				
Verme	604	1	5				
Dönüt	604	1	5				
Düzeltilme	604	1	5				
Sonuç	604	1	5				
Etkinliği	604	1	5				
Düzenleme	604	1	5				

Tablo 8 incelendiğinde verilerin Z puanı türünden normal dağılmadığı görülmektedir. Zira bir veri setinin normal kabul edilmesi için -1 ile +1 arasında bir değer alması gerekmektedir (Cevahir, 2020, 1/13). Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında her iki değer için Z puanının 1,96’dan küçük olma şartını sağlamadığı görülmüştür. Yapılan analizlerde SPSS programında güven aralığı 0,05 olarak öngörülmektedir. Üçüncü olarak hipotez testine (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk) bakılmış ve analiz değerlerin $p=0,05$ güven düzeyinden daha düşük bir düzeyde olduğu

görülmüştür ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlara göre H1 hipotezi kabul edilirken H0 hipotezi reddedilmektedir. H0 hipotezi, veri dağılımlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelirken H1 hipotezi ise veri dağılımlarının arasında anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir (Taşpınar, 2017, 33–41). Analizlere en uygun testlerin seçimi için değişkenler alt kategorilere ayrılarak her bir değişken için ayrı normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan testlerde verilerin yalnızca üniversite değişkenine göre normal dağılım sağladığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle normal dağılım gösteren verilerin analizi için parametrik testlerin uygulanmasına; normal dağılım göstermeyen verilerin analizi için ise parametrik olmayan (nonparametrik) testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Normal dağılım gösteren *üniversite* ikili bağımsız değişkeninin karşılaştırılması için t Testi uygulanırken normal dağılım göstermeyen *öğrenim türü* ve *cinsiyet* gibi ikili bağımsız değişken karşılaştırmaları için t-Testi yerine Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen *sınıf kademeleri* değişkeni için ikiden fazla bağımsız değişken karşılaştırmalarında kullanılan One Way ANOVA testi yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. *Sınıflar arası ikili karşılaştırmalar* için yine Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde Mann Whitney U testi sonuçlarının etki büyüklüğünün hesaplanması için $r=Z/\sqrt{n}$ formülünden yararlanılmıştır. Etki büyüklüğü “r” değeri için 0,5 büyük etki değerini, 0,3 orta etki değerini ve 0,1 ise küçük etki değerini ifade etmektedir (Cevahir, 2020, 1/42).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilere göre dağılımı tablolar halinde sunulmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri fakülte, öğrenim gördükleri öğrenim türü ve öğrenim gördükleri sınıf kademesi değişkenlerine göre görüşlerinin ortalamaları tablolar halinde sunulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair görüşlerinin üniversite, cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri ve Dağılımlarına Dair Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan ilahiyat öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun frekansları, üniversite ve öğrenim türüne göre yüzdelik dağılımları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite ve Öğretim Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
Üniversite	Dicle Üniversitesi	267	45,0
	İnönü Üniversitesi	336	55,0
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	419	69,4
	İkinci Öğretim	185	30,6
Toplam	Tüm Gruplar	604	100,0

Tablo 9’deki verilere göre araştırmaya ilahiyat fakültelerinde örgün eğitim gören 604 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 336’sı İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler araştırma evreninin %55’ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 267’si Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler araştırmanın %45’ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim türüne göre dağılımlarına bakıldığında birinci öğretimden 419 öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

İkinci öğretimden 185 öğrenci katılmaktadır. Araştırmaya birinci öğretimden katılan öğrenciler, araştırma evreninin %69,4'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ikinci öğretim öğrencileri ise araştırma evreninin %30,6'sını oluşturmaktadır.

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma evreninde cinsiyet ve sınıf kademelerine göre frekansları ile bu frekansların yüzdelik dağılımları verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	437	72,4
	Erkek	167	27,6
Sınıf	Hazırlık Sınıfı	137	22,7
	1.Sınıf	82	13,6
	2.Sınıf	146	24,2
	3.Sınıf	138	22,8
	4.Sınıf	101	16,7
Toplam	Tüm Gruplar	604	100,0

Tablo 10'daki verilere bakıldığında araştırmaya katılan 604 öğrencinin 437'sini kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 167'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılıma oranlarına bakıldığında kadın öğrenciler araştırma grubunun %72,4'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler ise araştırma grubunun %27,6'sını oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kademelerine göre dağılımlarına bakıldığında hazırlık sınıfından 137 öğrenci, birinci sınıftan 82 öğrenci, ikinci sınıftan 146 öğrenci, üçüncü sınıftan 138 öğrenci ve dördüncü sınıftan 101 öğrencinin katılım sağladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kademelerine göre katılım yüzdeliklerine bakıldığında; hazırlık sınıfından katılım gösteren öğrencilerin %22,7, birinci sınıftan katılım gösteren öğrencilerin %13,6, ikinci sınıftan katılım gösteren öğrencilerin %24,2, üçüncü sınıftan katılım gösteren öğrencilerin %22,8, dördüncü sınıftan katılım gösteren öğrencilerin ise %16,7 oranında katılım gösterdiği görülmektedir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 11’de araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamaları verilmiştir.

Tablo 11. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Ortalamaları

Etkinlikler	Üniversite		Genel Toplam
	İnönü Üniversitesi	Dicle Üniversitesi	
Dikkat Çekme	2,49	2,47	2,48
Hedeften	3,45	3,45	3,45
Haberdar Etme			
Ön bilgileri	2,87	2,93	2,90
Hatırlatma			
İpuçları Verme	2,87	2,93	2,90
Etkin Katılımı	2,62	2,68	2,83
Sağlama			
Pekiştireç Verme	2,80	2,86	2,83
Dönüt Düzeltme	2,93	3,07	2,99
Sonuç Etkinliği	2,88	2,89	2,88
Düzenleme			

Tablo 11’deki verilere bakıldığında öğretim elemanları sınıf içi öğretimsel etkinliklerden olan *dikkat çekme* etkinliğini, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre *çok az* gerçekleştirdikleri görülmektedir. *Hedeften haberdar etme* etkinliği ise her iki üniversite öğrencilerine göre öğretim elemanları tarafından *sıkça* gerçekleştirilmektedir. Yine tablodaki verilere bakıldığında *ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliği düzenleme* etkinlikleri, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre öğretim elemanları tarafından *ara sıra* gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının tüm etkinlikleri her iki üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre benzer sıklıkta gerçekleştiriyor olması dikkate değer bir sonuçtur.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t Testi'nin sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre t Testi ile Karşılaştırılması

Etkinlikler	Gruplar	N	X	SS	t Testi		
					t	Sd	P
Dikkat Çekme	Dicle Ü.	272	2,47	,80	,254	542,579	,800*
	İnönü Ü.	332	2,49	,70			
Hedeften	Dicle Ü.	272	3,45	,96	,016	560,168	,987*
Haberdar Etme	İnönü Ü.	332	3,45	,89			
Ön bilgileri	Dicle Ü.	272	2,93	,98	-,776	560,765	,438*
Hatırlatma	İnönü Ü.	332	2,87	,90			
İpuçları Verme	Dicle Ü.	272	2,93	1,03	-,769	602	,442*
	İnönü Ü.	332	2,87	,97			
Etkin Katılımı	Dicle Ü.	272	2,68	1,02	-,702	602	,483*
Sağlama	İnönü Ü.	332	2,62	,96			
Pekiştireç Verme	Dicle Ü.	272	2,86	1,05	-,745	602	,457*
	İnönü Ü.	332	2,80	,99			
Dönüt Düzeltme	Dicle Ü.	272	3,07	1,04	-1,588	602	,113*
	İnönü Ü.	332	2,93	,97			
Sonuç Etkinliği	Dicle Ü.	272	2,89	1,012	-,066	602	,948*
Düzenleme	İnönü Ü.	332	2,88	,933			

*p>0,05 **p<0,05

Tablo 12'deki t testi sonuçlarına göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının; dikkat çekme [$t=,254$; $p>0,05$], hedeften haberdar etme [$t=,016$; $p>0,05$], ön bilgileri hatırlatma [$t=-,776$; $p>0,05$], ipuçları verme [$t=-,769$; $p>0,05$], etkin katılımı sağlama [$t=-,702$; $p>0,05$], pekiştireç verme [$t=-,745$; $p>0,05$], dönüt düzeltme [$t=-1,588$; $p>0,05$] ve sonuç etkinliği düzenleme [$t=-,066$; $p>0,05$] etkinliklerini gerçekleştirmeye dair görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamaktadır. Yapılan analizlerde hedeften haberdar etme etkinliğine dair ortalamalarda her iki üniversite ortalamalarının ($X= 3.45$) eşit ve yüksek olduğu görülmektedir. İlahiyat fakültesi öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olmamakla beraber ön bilgileri hatırlatma ($X= 2,93$), ipuçları verme ($X= 2,93$), etkin katılımı sağlama ($X= 2,68$), pekiştireç verme ($X= 2,86$), dönüt düzeltme ($X= 3,07$) ve sonuç etkinliği düzenleme gibi etkinliklerde Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamaları, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

öğrencilerinin görüşlerinin ortalamalarından nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat çekme etkinliğinde ise İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrenci görüşlerinin ortalamaları ($X= 2,49$) Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrenci görüşlerinin ortalamalarından nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 13'te öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerine dair görüşlerinin ortalamalarının sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamaları

Etkinlikler	Cinsiyet		Genel Ortalama
	Kadın	Erkek	
Dikkat Çekme	2,50	2,44	2,48
Hedeften Haberdar Etme	3,53	3,25	3,45
Ön bilgileri Hatırlatma	2,93	2,82	2,90
İpuçları Verme	2,91	2,84	2,90
Etkin Katılımı Sağlama	2,67	2,59	2,65
Pekiştireç Verme	2,87	2,73	2,83
Dönüt Düzeltme	3,03	2,90	2,99
Sonuç Etkinliği Düzenleme	2,93	2,77	2,88

Tablo 13'teki verilere bakıldığında öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinliklerden ilki olan *dikkat çekme* etkinliğini, kadın öğrenciler ve erkek öğrencilerin görüşlerine göre *çok az* gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının *hedeften haberdar etme* etkinliğini, kadın öğrencilerin görüşlerine göre *sıkça* gerçekleştirildiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin görüşlerine göre *hedeften haberdar etme* etkinliğinin öğretim elemanları tarafından *ara sıra* gerçekleştirilmektedir. *Ön bilgileri hatırlatma* ve *ipuçları verme* etkinlikleri hem kadın hem de erkek öğrencilerin görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının *etkin katılımı* gerçekleştirme

sıklıkları, kadın öğrencilerin görüşüne göre *ara sıra* iken erkek öğrencilerin görüşlerine göre ise bu etkinlik *çok az* sıklıkta gerçekleştirilmektedir. *Pekiştireç verme, dönüt düzeltme* ve *sonuç etkinliğini düzenleme* etkinliklerinin öğretim elemanları tarafından hem kadın hem de erkek öğrencilerin görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirildiği görülmektedir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması aşağıdaki tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Etkinlikler	Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	P	R
Dikkat Çekme	Kadın	437	307,44	134351,50	34330,500	-1,128	,259	-,45
	Erkek	167	289,57	48358,50				
	Toplam	167						
Hedeften Haberdar Etme	Kadın	437	317,34	138677,50	30004,500	-3,389	,001	-,13
	Erkek	167	263,67	44032,50				
	Toplam	604						
Ön bilgileri Hatırlatma	Kadın	437	308,97	135022,00	33660,000	-1,478	,139	-,60
	Erkek	167	285,56	47688,00				
	Toplam	167						
İpuçları Verme	Kadın	437	306,96	134143,50	34538,500	-1,019	,308	-,41
	Erkek	167	290,82	48566,50				
	Toplam	167						
Etkin Katılımı Sağlama	Kadın	437	306,69	134023,00	34659,000	-,955	,339	-,38
	Erkek	167	291,54	48687,00				
	Toplam	604						
Pekiştireç Verme	Kadın	437	310,46	135670,50	33011,500	-1,819	,069	-,74
	Erkek	167	281,67	47039,50				
	Toplam	604						
Dönüt Düzeltme	Kadın	437	309,05	47655,00	33627,000	-1,495	,135	-,60
	Erkek	167	285,36	47655,00				
	Toplam	604						
Sonuç Etkinliği Düzenleme	Kadın	437	310,32	135609,00	33073,000	-1,783	,075	-,72
	Erkek	167	282,04	47101,00				
	Toplam	604						

Tablo 14'teki Mann Whitney U testi analiz sonuçları, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının *dikkat çekme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliği düzenleme* etkinliklerini gerçekleştirme yeterliliklerine dair cinsiyet değişkeni göre görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tablodaki analiz sonuçları, öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini gerçekleştirme yeterliliklerine dair öğrenci görüşlerinde ise anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretim elemanlarının dikkat çekme ($U = 34330,500$; $p > 0.5$), önbilgileri hatırlatma ($U = 33660,000$; $p > 0.5$), ipuçları verme ($U = 34538,500$; $p > 0.5$), etkin katılımı sağlama ($U = 34659,000$; $p > 0.5$), pekiştireç verme ($U = 33011,500$; $p > 0.5$), dönüt düzeltme ($U = 33627,000$; $p > 0.5$) ve sonuç etkinliği düzenleme ($U = 33073,000$; $p > 0.5$) etkinliklerini gerçekleştirme yeterliliklerinde öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme ($U = 30004,500$; $p < 0.5$) etkinliğini gerçekleştirme yeterliliklerinde öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğrenciler ($X = 317,34$), öğretim elemanlarını hedeften haberdar etme etkinliğini gerçekleştirmede erkek öğrencilerden ($X = 263,67$) daha başarılı görmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşlerinin farklarının etki büyüklüğüne bakıldığında hedeften haberdar etme ($U = 30004,500$; $p < 0.5$, $z = -3,389$, $r = -,13$) ve etkin katılımı sağlama ($U = 34659,000$; $p > 0.5$, $z = -,955$, $r = -,38$) etkinliklerinde farkların etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Dikkat çekme ($U = 34330,500$; $p > 0.5$, $z = -1,128$, $r = -,45$), ipuçları verme ($U = 34538,500$; $p > 0.5$, $z = -1,019$, $r = -,41$) ve etkin katılımı sağlama ($U = 34659,000$; $p > 0.5$, $z = -,955$, $r = -,38$) etkinliklerinde etki büyüklüğün orta düzeyde olduğu görülmektedir. Önbilgileri hatırlatma ($U = 33660,000$; $p > 0.5$, $z = -1,478$, $r = -,60$), , pekiştireç verme ($U = 33011,500$; $p > 0.5$, $z = -1,819$, $r = -,74$), dönüt düzeltme ($U = 33073,000$; $p > 0.5$, $z = -1,495$, $r = -,60$) ve sonuç etkinliği düzenleme ($U = 33073,000$; $p > 0.5$, $z = -1,783$, $r = -,72$) etkinliklerinde ise etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 15’te öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair öğrenci görüşlerinin öğrenim türü değişkenine göre ortalamalarının sonucu verilmiştir.

Tablo 15. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Ortalamaları

Etkinlikler	Öğrenim Türü		Genel Ortalama
	Birinci Öğretim	İkinci Öğretim	
Dikkat Çekme	2,54	2,36	2,48
Hedeften Haberdar Etme	3,53	3,31	3,45
Ön bilgileri Hatırlatma	2,95	2,77	2,90
İpuçları Verme	2,95	2,78	2,90
Etkin Katılımı Sağlama	2,68	2,59	2,65
Pekiştireç Verme	2,86	2,75	2,83
Dönüt Düzeltme	3,04	2,89	2,99
Sonuç Etkinliği Düzenleme	2,93	2,77	2,88

Tablo 15’teki verilere göre öğretim elemanlarının *dikkat çekme* etkinliğini gerçekleştirme sıklıkları, birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerine göre *çok az* sıklıkta gerçekleşmektedir. Öğretim elemanları *hedeften haberdar etme* etkinliğini birinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre *sıkça* gerçekleştirirken ikinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre ise *ara sıra* gerçekleştirmektedir. Öğretim elemanları *ön bilgileri hatırlatma* ve *ipuçları verme* etkinliklerini birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirmektedir. Öğretim elemanları *etkin katılımı* birinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirirken ikinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre ise *çok az* sıklıkta gerçekleştirmektedir. Tablodaki verilere göre öğretim elemanları; *pekiştirme verme*, *dönüt düzeltme* ve *sonuç etkinliği düzenleme* etkinliklerini birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirmektedirler.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair görüşlerinin öğrenim türü değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testinin sonuçları tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi ile Öğrenim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Etkinlikler	Öğretim Türü	N	SO	ST	U	Z	P	R
Dikkat Çekme	1.Öğretim	419	315,29	132105,50	33399,500	-2,717	,007	-,11
	2.Öğretim	185	273,54	50604,50				
	Toplam	604						
Hedeften Haberdar Etme	1.Öğretim	419	314,19	131644,50	33860,500	-2,483	,013	-,10
	2.Öğretim	185	276,03	51065,50				
	Toplam	604						
Ön bilgileri Hatırlatma	1.Öğretim	419	313,23	131242,00	34263,000	-2,278	,023	-,92
	2.Öğretim	185	278,21	51468,00				
	Toplam	604						
İpuçları Verme	1.Öğretim	419	310,85	130245,50	35259,500	-1,772	,076	-,72
	2.Öğretim	185	283,59	52464,50				
	Toplam	604						
Etkin Katılımı Sağlama	1.Öğretim	419	306,75	128527,50	36977,500	-,901	,367	-,77
	2.Öğretim	185	292,88	54182,50				
	Toplam	604						
Pekiştireç Verme	1.Öğretim	419	308,09	129088,00	36417,000	-1,187	,235	-,48
	2.Öğretim	185	289,85	53622,00				
	Toplam	604						
Dönüt Düzeltme	1.Öğretim	419	310,45	130079,50	35425,500	-1,689	,091	-,68
	2.Öğretim	185	284,49	52630,50				
	Toplam	604						
Sonuç Etkinliği Düzenleme	1.Öğretim	419	311,81	130650,00	34855,000	-1,977	,048	-,80
	2.Öğretim	185	281,41	52060,00				
	Toplam	604						

Tablo 16’da verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim türü değişkenine göre öğretim elemanlarının *dikkat çekme*, *hedeften haberdar etme*, *ön bilgileri hatırlatma* ve *sonuç etkinlikleri düzenleme* etkinliklerine dair görüşlerinde anlamlı bir fark görülmektedir. İpuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve dönüt düzeltme etkinliklerine dair görüşlerinde ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Tabloda öğretim elemanları; dikkat çekme ($U=33399,500$; $p<0.5$) etkinliğini birinci öğretim (315,29) öğrencilerinin görüşlerine göre daha sık gerçekleştirirken ikinci öğretim

(273,54) öğrencilerinin görüşlerine göre daha ez gerçekleştirmektedir. Öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme ($U=33860,500$; $p<0.5$) etkinliğini birinci öğretim (314,19) öğrencilerin görüşlerine göre daha sık gerçekleştirmektedir. İkinci öğretim (276,03) öğrencilerine göre ise daha az gerçekleştirmektedir. Öğretim elemanları önbilgileri hatırlatma ($U=34263,000$; $p>0.5$) etkinliğini birinci öğretim (313,23) öğrencilerinin görüşlerine göre daha sık gerçekleştirirken ikinci öğretim (278,21) öğrencilerine göre daha az sıklıkta gerçekleştirmektedir. Öğretim elemanlarının sonuç etkinliğini düzenleme ($U=34855,000$; $p<0.5$) yönünden birinci öğretim (311,81) öğrencileri tarafından ikinci öğretim (281,41) öğrencilerine kıyasla daha sık gerçekleştirdiklerini belirtilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının dikkat çekme, hedeften haberdar etme, önbilgileri hatırlatma ve sonuç etkinliği düzenleme etkinliklerinde birinci öğretim öğrencileri tarafından daha başarılı görüldüklerini söylemek mümkündür. Öğretim elemanlarının ipuçları verme ($U=35259,500$; $p>0.5$), etkin katılım sağlama ($U=36977,500$; $p>0.5$), pekiştireç verme ($U=36417,000$; $p>0.5$), dönüt düzeltme ($U=35425,500$; $p>0.5$) etkinliğini gerçekleştirmeye dair öğrenci görüşlerinde öğrenim türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretim türü değişkenine göre öğrenci görüşlerinin farklarının etki büyüklüğüne bakıldığında dikkat çekme ($U=33399,500$; $p<0.5$; $z=-2,717$, $r=-,11$) ve hedeften haberdar etme ($U=33860,500$; $p<0.5$, $z=-2,483$, $r=-,10$) etkinliklerinde etki büyüklüğünün çok az olduğu görülmektedir. Pekiştireç verme ($U=36417,000$; $p>0.5$, $z=-1,187$, $r=-,48$) etkinliği için etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu görülmektedir. Önbilgileri hatırlatma ($U=34263,000$; $p>0.5$; $z=-2,278$, $r=-,92$), ipuçları verme ($U=35259,500$; $p>0.5$ $z=-1,772$, $r=-,72$), etkin katılımı sağlama ($U=36977,500$; $p>0.5$, $z=-,901$, $r=-,77$), dönüt düzeltme ($U=35425,500$; $p>0.5$, $z=-1,689$, $r=-,68$) ve sonuç etkinliklerini düzenleme ($U=34855,000$; $p<0.5$; $z=-1,977$; $r=-,80$) etkinliklerinde ise etki büyüklüğünün yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.4. Araştırmaya Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 17’de öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair öğrencilerin görüşlerinin sınıf kademesi değişkenine göre otalamaları sunulmuştur.

Tablo 17. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Ortalamaları

Etkinlikler	Sınıf Kademesi					Genel Ortalama
	Hazırlık	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	
Dikkat Çekme	2,25	2,47	2,64	2,56	2,48	2,48
Hedeften	3,19	3,42	3,66	3,54	3,43	3,45
Haberdar Etme	2,80	2,71	3,09	2,97	2,85	2,90
Ön bilgileri	2,69	2,81	3,17	2,99	2,72	2,90
Hatırlatma	2,47	2,58	2,90	2,77	2,44	2,65
İpuçları Verme	2,58	2,87	3,04	2,96	2,66	2,66
Etkin Katılımı	2,83	2,97	3,14	3,12	2,85	2,99
Sağlama	2,70	2,82	3,84	3,02	2,69	2,88
Pekiştirme						
Dönüt Düzeltme						
Sonuç Etkinliği						
Düzenleme						

Tablo 17’deki verilere göre öğretim elemanlarının *dikkat çekme* etkinliğini gerçekleştirme sıklıkları hazırlık sınıfı, birinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *çok az* gerçekleşmektedir. İkinci sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre ise *ara sıra* gerçekleşmektedir. *Hedeften haberdar etme* etkinliğinin öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilme sıklıkları hazırlık sınıfları öğrencilerine göre *ar sıra* gerçekleştirilirken birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf kademelerindeki öğrencilerin görüşlerine göre ise *sıkça* gerçekleştirilmektedir. *Ön bilgileri hatırlatma* ve *ipuçları verme* etkinliklerinin öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilme sıklıkları, tüm sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının *derse etkin katılımı sağlama*; hazırlık sınıfları, birinci sınıflar ve dördüncü sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *çok az* iken ikinci ve üçüncü sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleşmektedir. *Pekiştirme verme* etkinliğinin öğretim elemanları tarafında gerçekleştirilme sıklıkları hazırlık sınıfı kademesindeki öğrenci görüşlerine göre *çok az* gerçekleşmektedir. *Pekiştirme verme* etkinliği birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre ise *ara sıra* gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının *dönüt düzeltme* etkinliğini gerçekleştirme sıklıkları, tüm sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleşmektedir.

Öğretim elemanlarının *sonuç etkinliklerini düzenleme* sıklıkları hazırlık sınıfı, birinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf kademelerindeki öğrenci görüşlerine göre *ara sıra* gerçekleşirken ikinci sınıf kademesindeki öğrenci görüşlerine göre ise *sıkça* gerçekleşmektedir.

Tablo 18’de ilahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmelerine dair görüşlerinin sınıf kademesi değişkenine göre karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 18. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirmeye Dair Görüşlerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıflar	N	X	SS	SO	Kruskal Wallis H	
						χ^2	P
Dikkat Çekme	Hazırlık	137	2,25	,782	243,26	22,579	,000
	1.Sınıf	82	2,47	,694	302,32		
	2.Sınıf	146	2,64	,838	334,21		
	3.Sınıf	138	2,56	,681	321,17		
	4.Sınıf	101	2,48	,636	311,66		
	Toplam	604	2,48	,751			
Hedeften Haberdar Etme	Hazırlık	137	3,19	1,119	264,66	13,547	,009
	1.Sınıf	82	3,42	,888	296,57		
	2.Sınıf	146	3,66	,891	339,56		
	3.Sınıf	138	3,52	,792	309,29		
	4.Sınıf	101	3,43	,816	295,80		
	Toplam	604	3,45	,927			
Ön bilgileri Hatırlatma	Hazırlık	137	2,80	1,061	284,50	10,422	,034
	1.Sınıf	82	2,71	,855	270,16		
	2.Sınıf	146	3,0945	1,025	334,09		
	3.Sınıf	138	2,97	,835	315,57		
	4.Sınıf	101	2,82	,860	289,66		
	Toplam	604	2,90	,951			
İpuçları Verme	Hazırlık	137	2,69	1,104	266,80	20,324	,000
	1.Sınıf	82	2,81	,950	291,40		
	2.Sınıf	146	3,17	1,068	347,65		
	3.Sınıf	138	2,99	,893	319,30		
	4.Sınıf	101	2,72	,837	271,71		
	Toplam	604	2,90	1,002			
	Hazırlık	137	2,45	1,037	267,77	19,799	,001

Etkin Katılımı Sağlama	1.Sınıf	82	2,58	,897	296,70		
	2.Sınıf	146	2,90	1,090	340,88		
	3.Sınıf	138	2,77	,909	326,79		
	4.Sınıf	101	2,44	,856	265,66		
	Toplam	604	2,65	,991			
Pekiştireç Verme	Hazırlık	137	2,57	1,126	259,39	18,923	,001
	1.Sınıf	82	2,87	,918	313,26		
	2.Sınıf	146	3,04	1,066	336,66		
	3.Sınıf	138	2,96	,886	323,23		
	4.Sınıf	101	2,6653	,974	274,52		
	Toplam	604	2,83	1,021			
Dönüt Düzeltme	Hazırlık	137	2,83	1,120	273,55	10,560	,032
	1.Sınıf	82	2,97	1,031	302,00		
	2.Sınıf	146	3,14	1,002	326,96		
	3.Sınıf	138	3,12	,908	323,28		
	4.Sınıf	101	2,85	,930	278,42		
	Toplam	604	2,99	1,008			
Sonuç Etkinliği Düzenleme	Hazırlık	137	2,70	1,102	271,20	17,578	,001
	1.Sınıf	82	2,82	,912	294,91		
	2.Sınıf	146	3,08	1,036	332,94		
	3.Sınıf	138	3,03	,855	332,60		
	4.Sınıf	101	2,69	,780	265,99		
	Toplam	604	2,88	,969			

Tablo 18’deki verilere göre öğrencilerin sınıf kademesi değişkenine göre öğretim elemanlarının *dikkat çekme* etkinliğini gerçekleştirme sıklıklarına dair görüşleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır ($\chi^2=22,579$; $p<0.05$). Bu farkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tüm sınıfların ikili karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Yapılan analizlerde hazırlık sınıfı ile diğer dört sınıf arasında yapılan analizlerde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Diğer tüm sınıf karşılaştırmalarında hazırlık sınıfı ile yapılan karşılaştırmalarda hazırlık sınıfı aleyhine anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yapılan analizlerde tüm sınıfların dikkat çekme etkinliğine dair ortalamalarının hazırlık sınıfına oranla daha

yüksek olduğu söylenebilir. Tüm sınıflar için yapılan etki değeri büyüklüğü ($r=-,10$) sınıf kademesi değişkeninin öğrenci görüşlerinin ortalamalarına çok az bir etkisinin olduğu söylemek mümkündür.

Hedeften haberdar etme etkinliği için sınıf kademesi değişkenine göre yapılan analizde sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır ($\chi^2=13,547$; $p<0.05$). Hedeften haberdar etme etkinliği için bu farkların hangi sınıflar arasında olduğunun tespiti için analizler yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Yapılan analizlerde hazırlık sınıfı ile birinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmezken hazırlık sınıfı ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında ikinci ve üçüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer tüm sınıf karşılaştırmalarında ikinci ve dördüncü sınıflar dışında diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. İkinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında ikinci sınıf lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer sınıflar arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Analiz sonuçlarına dayanarak hedeften haberdar etme etkinliği için ikinci ve üçüncü sınıfların hazırlık sınıfına oranla hedeften haberdar etme etkinliği ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. İkinci sınıfların ortalamalarının ise dördüncü sınıflara oranla daha yüksek olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Tablo 18'e göre *önbilgileri hatırlatma* etkinliği için sınıf kademesi değişkenine göre yapılan analizlerde sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır ($\chi^2=10,422$; $p<0.05$). Bu farkların hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması için sınıflar arası analizler yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Yapılan analizlerde hazırlık sınıfı ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, birinci ile ikinci sınıflarda ikinci sınıflar lehine, birinci ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine ve ikinci ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine anlamlı farklar olduğu anlaşılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle ikinci sınıfların hazırlık sınıfları ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara oranla ortalamalarının yüksek olduğunu; üçüncü sınıfların ise birinci sınıflara oranla ortalamalarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 18'de *ipuçları verme* etkinliği için sınıf kademesi değişkenine göre yapılan analizlerde, sınıflar arası anlamlı farklar olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2=20,324$; $p<0.05$). Bu

farkların hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması için ikili karşılaştırma analizleri yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Buna göre hazırlık sınıfı ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, hazırlık sınıfları ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, birinci sınıflar ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. İpuçları verme etkinliği için diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıflar arası anlamlı farklar olmamak ile beraber ikinci ve üçüncü sınıfların hazırlık sınıfına oranla, ikinci sınıfların birinci ve üçüncü sınıflara oranla, üçüncü sınıfların dördüncü sınıflara oranla sınıf ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretim elemanlarının *etkin katılımı sağlama* etkinliği için sınıf kademesi değişkenine dair yapılan analizlerde sınıflar arası anlamlı farklar olduğu görülmüştür ($\chi^2=19,799$; $p<0.05$). Bu farkların hangi sınıflar arasında gerçekleştiğine dair analizler yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Analizlerde hazırlık sınıfı ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, hazırlık sınıfları ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Diğer sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Analizlere göre ikinci sınıfların ortalamaları hazırlık sınıfları ve dördüncü sınıflara oranla daha yüksek olmaktadır. Üçüncü sınıfların ortalamaları hazırlık sınıfı ve dördüncü sınıfın ortalamasına oranla daha yüksek olmaktadır.

Pekiştireç verme etkinliği için sınıf kademesi değişkenine göre analizler yapılmış ve bu analizlerde sınıflar arası anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır ($\chi^2=18,923$; $p<0.05$). Bu farkların hangi sınıflar (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4) arasında olduğuna dair analizlerde hazırlık sınıfları ile birinci sınıflar arasında birinci sınıflar lehine fark olduğu görülmüştür. Hazırlık sınıfı ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, hazırlık sınıfı ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine farklar olduğu görülmüştür. İkinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar görülmüştür. Analizlerde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf ortalamalarının hazırlık sınıflarına oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Analizlerde ikinci ve üçüncü

sınıfların ortalamalarının dördüncü sınıflara oranla deha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 18'e bakıldığında *dönüt düzeltme* etkinliği için sınıf kademesi değişkenine göre yapılan analizlerde sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir ($\chi^2=10,560$; $p<0.05$). Bu farkların hangi sınıflar arasında olduğunun anlaşılması için ikili gruplar arasında analizler yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Yapılan analizlerde hazırlık sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında ikinci ve üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. İkinci ve üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci ve üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Diğer sınıflar için yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Yapılan analizlerde ikinci ve üçüncü sınıf ortalamalarının hazırlık sınıfı ile dördüncü sınıf ortalamalarına oranla yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 18'deki analiz sonuçlarına göre *sonuç etkinlikleri düzenleme* ortalamalarında sınıf kademesi değişkeni için sınıflar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır ($\chi^2= 17,578$; $p<0.05$). Hangi sınıflar arasında anlamlı farkların olduğunun belirlenmesi için sınıflar arasında ikili karşılaştırma testleri yapılmıştır (H-1; H-2; H-3; H-4; 1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4). Yapılan analizlerde hazırlık sınıfları ile ikinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, hazırlık sınıfları ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine, ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Diğer sınıflar için yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre ikinci ve üçüncü sınıf ortalamalarının hazırlık sınıfı ortalamalarına oranla yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Yine ikinci sınıflar ile üçüncü sınıfların ortalamalarının dördüncü sınıflara oranla daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden elde edilen sonuçlar ele alınıp tartışılmaktadır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinden elde edilen veriler, pedagojik formasyon yeterlilikleri ile ilgili literatür taramasından elde edilen bilgiler ile karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarının, öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik yeterlilikleri ile ilgili alanda yapılmış benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmaktadır. Bölüm sonunda konu ile ilgili önerilerde bulunmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, nicel yöntem ile elde edilen sonuçların tartışılması ve sonuçların daha iyi bir şekilde anlaşılması için tartışma ve sonuç bölümü üç başlık halinde ele alınmıştır. Birinci başlıkta araştırma evreninde bulunan ve araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin demografik bilgilerinin, ilahiyat fakültesi öğrencilerini temsil derecesi tartışılmaktadır. İkinci başlıkta öğrencilerin ilahiyat fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmelerine dair görüşlerinin ortalamaları ve bu ortalamaların ne anlam ifade ettiklerine dair tartışma yer almaktadır. Üçüncü başlıkta ise öğrenci görüşlerinin üniversite, cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf kademeleri değişkenine göre karşılaştırılmış görüşleri ele alınıp tartışılmaktadır.

5.1.1. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Ait Bulgulara Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre araştırma evreninde İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 636'sı kadın, 245'i erkek öğrenci olmak üzere 881 öğrenci bulunmaktadır (Tablo 5). Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 995'i kadın, 504'ü erkek öğrenci olmak üzere toplamda 1499 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın evreninde 2380 öğrenci bulunmaktadır. Bu iki fakültede bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %68,5'inin kadın, %31,5'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Örneklem grubu 604 öğrenciden oluşmaktadır. Evrende araştırmaya katılan örneklem grubuna bakıldığında grubun evreni temsil etme

oranının %95 güvenirlilik düzeyini sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında kadın öğrenciler, örneklem grubunda %72,3'lük bir orana sahip iken erkek öğrencilerin oranının %28,7 olduğu görülmektedir (Tablo 5). Araştırmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan dağılım sonuçları, ülkedeki ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ile paralellik göstermektedir. İlahiyat fakültelerinin resmi olarak kuruldukları günden bugüne kadın öğrenci sayıları erkek öğrencilere oranla sürekli artmakta ve günümüzde kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki fark gittikçe açılmaktadır. YÖK'ten elde ettiğimiz veriler ve ilahiyat fakültelerine dair yapılan çalışma sonuçları araştırmamızdaki bulguları desteklemektedir (YÖK, 2022; Öcal Mustafa, 2015, 91–91; Uçar, 2017, 119–120). Kadın öğrencilerin okullaşma oranının din eğitimi alanında yıldan yıla artarak devam etmesi önemli bir gelişme olmak ile beraber erkek öğrencilerin oranının düşmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek mümkün değildir. Zira ülkenin ihtiyaç duyduğu din hizmetleri alanında görev yapmakta olan din hizmeti elemanları ilahiyat fakültelerinden mezun olmakta ve MEB ile DİB bünyesindeki kurumlarda istihdam edilmektedirler (Nazıroğlu, 2018, 184; Bayraktar, 2015, 47; Köylü, 2015, 63). Özellikle DİB bünyesinde insanlara din hizmetini sunan en önemli kurum olan camilerde görev yapacak olan müftü, imam ve müezzin gibi din adamları ilahiyat fakültelerinde yetişmektedir (Keyifli, 2016, 363; Oruç, 2023, 245). İlahiyat fakültelerindeki erkek öğrencilerin sayısını düşüş göstermesi ile birlikte ileride DİB bünyesinde din hizmeti sunacak olan camilerde ciddi bir şekilde din görevlisi bulma sıkıntısının çıkabileceğini söylemek mümkündür. İlahiyat fakültelerinden mezun olan erkek öğrencilerin çoğunun, DİB bünyesinde bulunan kurumlar yerine MEB bünyesinde bulunan kurumlarda çalışmaya tercih ettikleri düşünüldüğünde durum daha iyi anlaşılacaktır. Bu konu araştırmanın sınırları dışında kaldığı için kısaca değinilmiştir.

5.1.2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarına Dair Görüşlerinin Ortalamalarının Sonuçları ve Tartışma

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına *üniversite değişkenine* göre bakıldığında her iki fakülte öğrencilerinin görüşlerinin paralel olduğu görülmektedir. Buna göre dikkat çekme etkinliği, öğretim elemanları tarafından *çok az* (Tablo 11) gerçekleştirilirken hedeften haberdar etme etkinliği sıkça

gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında kalan altı etkinlik ise öğrenci görüşlerine göre ara sıra gerçekleştirilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, dikkat çekme etkinliği dışında hedeften haberdar etme ve diğer etkinliklerin gerçekleştirilmesi açısından Şahin (2014, 507) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretim sürecinin giriş kısmında bulunan ve öğretim sürecinin ilk etkinliği olan dikkat çekme etkinliğinin her iki üniversite öğretim elemanları tarafında çok az gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Ders başlamadan önce öğrencinin dersi anlamaya hazır hale getirecek olan dikkat çekme etkinliği; konuyla ilgili hikaye, anı, günlük haber veya derse dikkat çekici materyal kullanımı gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Saraçoğlu, 2016, 78). Dersin giriş kısmında bulunan bu etkinlikler ile öğrencinin dikkati derse çekilmekte ve öğrencinin derse karşı merakı uyandırılarak derse hazır hale getirilmektedir (Eskicumalı, 2016, 134). Öğrencinin derse hazır hale getirilerek motivasyonunun üst düzeye çıkarılması öğrenciyi daha kolay ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Aksi durumda öğretme sürecinden istenilen verimin elde edilmesi mümkün olmayacaktır.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarına cinsiyet değişkeni açısından ortalamalarına bakıldığında dikkat çekme etkinliğini çok az (Tablo 13), hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştirme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinlikleri düzenleme etkinliklerini ise ara sıra gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenciler öğretim elemanlarını hedeften haberdar etme etkinliğinde başarılı görmektedir. Hedeften haberdar etme etkinliği, dersin giriş bölümünde bulunan ikinci önemli etkinliktir. Öğrencilerin dersin kazanımlarından haberdar edilmesi öğrencilerin öğrenme ve öğrendiğini hayata geçirme konusunda istekli hale getirmesini sağlayan etkinliktir (Saraçoğlu, 2016, 78). Öğrencinin öğrendiği bilgileri hayatın neresinde kullanacağına dair bilgisinin olması önem arz etmektedir. Öğrendiği bilginin işlevi hakkında bilgilendirilen öğrenciler, öğrenim sürecine aktif katılım sağlama konusunda daha istikrarlı davranacaklardır (Beydoğan, 2017, 151). Öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini sıkça gerçekleştirmesi eğitim süreci açısından olumlu bir gelişmedir. Fakat diğer etkinlikleri aynı derecede başarılı bir şekilde gerçekleştirememeleri öğretim etkinliklerinin etkililiği açısından problem yaratabilecek bir durum olacaktır.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının öğretim türü değişkenine göre genel ortalamalarına bakıldığında öğretim türü ortalamalarının birinci öğretimde, ikinci öğretime oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Birinci öğretim öğrencileri öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini sıkça (Tablo 15) gerçekleştirdiklerini belirtirken; ikinci öğretim öğrencileri öğretim elemanlarının bu etkinliği ara sıra gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Birinci öğretim öğrencileri, öğretim elemanlarının etkin katılımı ara sıra gerçekleştirdiklerini belirtirken ikinci öğretim öğrencileri öğretim elemanlarının bu etkinliği çok az gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin derslere etkin katılımının sağlanması öğretim sürecinin öğrenciler için anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır (Bloom, 2016, 122). Öğretmenin öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımlarını sağlaması ve derse öğrenciler için daha anlamlı getirebilmesi için sınıf ortamını demokratik bir hale getirmesi, derse uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmesi ve seçtiği bu yöntem ve teknikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine göre işe koşması gerekmektedir (Beydoğan, 2017, 190). Etkin katılımın sağlanmadığı bir sınıfta öğrenci pasif kalarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmekte sıkıntı çekecektir. Birinci ve ikinci öğretim öğrencileri, öğretim elemanlarını dikkat çekme etkinliğini çok az gerçekleştirdiklerini belirtirken diğer etkinlikleri ara sıra gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretim elemanlarının ikinci öğretim öğrencileri tarafından öğretimsel etkinlikler gerçekleştirme konusunda daha yetersiz görüldüklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar Balı'nın (2015) öğretim elemanlarının yeterliliklerine dair yaptığı araştırma sonuçları ile öğretim türü değişkeni açısından nispeten örtüşmektedir. Birinci öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarını tüm etkinliklerde az bir fark ile olsa da ikinci öğretim öğrencilerine göre daha başarılı görmesi ikinci öğretim öğrencilerinin öğrenim koşulları ile ilişkilendirilebileceği gibi öğretim elemanlarının yeterliliklerinin doğrudan yansıması olarak da yorumlayabilmek mümkündür. Tanrıöğen ve Baştürk'ün (2005) yaptığı araştırmada ikinci öğretim öğrencilerinin memnuniyet algıları birinci öğretim öğrencilerinin memnuniyet algılarından daha olumsuz çıkmıştır. Bu sonuçlar üniversitelerde uygulanmakta olan ikili öğretimin verimlik açısından tartışılması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Üniversitelerdeki ikili eğitimin, eğitim sistemine olumlu veya olumsuz katkıları açısından değerlendirilmesi ve mevcut sorunlara çözüm üretilmesi gerekmektedir. Zira ikinci öğretim dair yapılan çalışmalarda da bu

öğretim türünün öğrencilere düşük puanla yüksek öğretime geçiş imkanı sağlamsına karşın akademik başarılarını ve sosyal aktivitelere katılmalarını olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır (Çalışkan vd., 2018; Ceyhan - Ünsal, 2021).

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmelerine dair öğrenci görüşlerinin sınıf kademesine göre ortalamalarına bakıldığında şimdiye kadar değerlendirdiğimiz değişkenlere ait sonuçlar ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna göre dikkat çekme etkinliği ikinci sınıf kademesindeki öğrencilerine göre ara sıra (Tablo 17) gerçekleştirilmektedir. Diğer tüm sınıf kademesi öğrencilerine göre ise çok az gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen öğretimsel etkinliklerde yetkin görülmemesi eğitim sistemini olumsuz etkileyecek bir durumdur. Zira bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri yetiştirdiği öğrencilere örneklik teşkil eden öğretmendir (Aydın, 2019, 383). Bu sonuçlar Şen ve Erişen'in (2002) öğretim elemanlarının etkili öğretim gerçekleştirme yeterliliklerine dair yaptıkları çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Hedeften haberdar etme etkinliği hazırlık sınıfı kademesindeki öğrencilere göre ara sıra gerçekleştirilmektedir. Diğer tüm sınıf kademelerine göre ise sıkça gerçekleştirilmektedir. Etkin katılımın sağlanması hazırlık, birinci ve dördüncü sınıflara göre çok az gerçekleştirilirken pekiştireç verme ise sadece hazırlık sınıflarına göre çok az gerçekleştirilmektedir. Pekiştireç verme etkinliği öğrenciler için öğretim sürecini anlamlı hale getiren önemli etkinliklerdendir (Bloom, 2016, 120). Pekiştireç öğrencinin doğru davranışından sonra öğretmenden gelebilecek takdir, gülümseme, artı puan verme, kitap ve çikolata hediye etme gibi olumlu olabileceği gibi öğretmenin davranışı onaylamadığını ifade eden tepkiler de olabilmektedir (Eskicumalı, 2016, 124). Pekiştireçlerin etkili olabilmesi için öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olması, içinde bulunduğu kültürel ortama uygun ve ihtiyaç giderici niteliğe sahip olması gerekir. Zira bir üniversite öğrencisi ile bir ilkokul öğrencisine verilecek bir kitap ile bir çikolatanın her iki öğrenci için aynı anlamı ifade edebileceğini söylemek mümkün olmayacaktır (Eskicumalı, 2016, 124). Öğretmenin pekiştireci etkili bir şekilde kullanabilmesi için bunu ne zaman ve nasıl kullanabileceğine dair pedagojik bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlamaları, ikinci sınıf öğrencilerine göre sıkça gerçekleştirirken ipuçları verme, önbilgileri hatırlatma, dönüt düzeltme ve sonuç etkinlikleri gibi etkinlikler tüm sınıf kademelerine göre ara sıra gerçekleştirilmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretim elemanları, hedeften haberdar etme dışında tüm öğretimsel etkinlikleri gerçekleştirme konusunda öğrenciler tarafından yetersiz görülmektedir. Bu sonuçlar öğretim elemanlarını öğretimsel etkinlik gerçekleştirme yeterlilikleri açısından Uçar'ın (2017) yapmış olduğu çalışma ile örtüşmektedir. Öğretim etkinliklerinin anlamlı öğrenmeler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğretim sürecinde bu etkinliklerin gerçekleştirilmelerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

5.1.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Etkinlik Gerçekleştirme Sıklıklarına Dair Görüşlerinin Karşılaştırılmasının Sonuçları ve Tartışma

Öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının üniversite değişenine göre karşılaştırılması sonucunda üniversiteler arası öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 12). Tüm etkinliklere bakıldığında dikkat çekmede, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamalarının Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarını, az bir farkla da olsa dikkat çekme etkinliklerini düzenleme konusunda Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha başarılı gördüklerini göstermektedir. Hedeften haberdar etme etkinliklerini düzenleme konusunda her iki üniversite öğrenci görüşlerinin ortalamalarının eşit ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Şahin'in (2014) yapmış olduğu araştırma ile aynı sonucu vermektedir. Hedeften haberdar etme etkinliğinin gerçekleştirilmesi konusunda her iki üniversite öğrencilerinin hemfikir olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Zira hedeften haberdar etme öğrencinin derse karşı güdülenmesini sağlayan en önemli etkinliklerdendir (Eskicumalı, 2016, 134). Yapılan analizlere bakıldığında Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarını ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliğini düzenleme etkinliklerinde İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerine oranla az da olsa daha başarılı gördüklerini söylemek mümkündür. Bu etkinlikler arasında en yüksek ortalamaya sahip etkinlik, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri lehine dönüt düzeltme etkinliğidir. Dönüt düzeltme, öğretim sürecinin en önemli etkinliklerindendir. Dönüt ve düzeltme öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin en önemli unsurudur (Bloom, 2016, 125). Durmuşçelebi'nin (2017) öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarına yönelik

yaptığı çalışma, öğretim sürecinin önemli ögesi olan dönüt verme etkinliğinin öğretim elemanlarının %40'ı tarafında gerçekleştirilmediğini ortaya çıkartmıştır. Öğrenme eksikliklerinin tespiti ve bu eksiklerin giderilebilmesi için dönüt düzeltme etkinliği hayati bir öneme sahiptir. Dönüt ile öğretmenin öğrenciye hata ve eksikliklerini bildirmesi, öğrencinin sonraki öğrenmeler için gerekli önlemleri almasına ve yeni çalışma stratejileri geliştirmesine yardımcı olacağını söylemek mümkündür (Eskicumalı, 2016, 125–126). Öğrencinin başarı ve başarısızlık durumunda neyi, nerede ve nasıl doğru veya yanlış yaptığını bilmesi durumunda eğitim-öğretim süreci öğrenciler ve öğretim elemanları için daha verimli olmasını sağlayacağı gibi öğretim elemanlarına da dersi daha verimli hale getirecek yöntem ve stratejileri kullanmasına katkı sağlayacaktır (Şafak, 2010).

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, hedeften haberdar etme etkinliği açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır (Tablo 14). Sıra ortalamalarına bakıldığında ortalamaların kadın öğrenciler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini gerçekleştirmede kadın öğrenciler tarafında erkek öğrencilere oranla daha başarılı görüldükleri ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Şahin'in (2014) yapmış olduğu çalışma ile cinsiyet değişkeni sonuçları açısından çelişmektedir. Sınıf içi öğretimsel etkinliklerden olan dikkat çekme, ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştirme, dönüt düzeltme ve sonuç etkinliklerini düzenleme, etkinliklerinde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamaktadır. Bu sonuç ise Şahin'in (2014) yapmış olduğu çalışma ile örtüşmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında tüm öğretimsel etkinliklerde kadınlar lehine anlamsız olsa da küçük bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle erkek öğrencilerin öğretim elemanlarını sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme konusunda kadın öğrencilere oranla daha başarısız gördüklerini söylemek mümkündür.

Öğretim elemanlarının öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarında öğrenci görüşlerinin öğrenim türü değişkenine göre karşılaştırılmasına bakıldığında dört etkinlik konusunda öğrenci görüşlerinde anlamlı farklar olduğu gözlenmektedir (Tablo 16). Bu etkinlikler dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma ve sonuç etkinliği düzenleme etkinlikleridir. Bu etkinliklerin sıra ortalamalarına bakıldığında dört etkinliğin sıra ortalamaları, birinci öğretim lehine yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla ikinci öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarını birinci öğretim öğrencilerine oranla daha başarısız

gördüklerini söylemek mümkündür. Bu sonuçlar Balı'nın (2015, 68) öğretim elemanlarının yeterliliklerine dair yaptığı çalışma ile bazı noktalarda uyuşmaktadır. Balı'nın yaptığı çalışmada öğrenim türü değişkenine göre öğrenci görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla beraber öğrenciler öğretim elemanlarının öğretim yeterlilikleri açısından yetersiz görmektedir. İkinci öğretim öğrencilerinin görüşlerinin başka değişkenler açısından da incelenmesi gerekmektedir. İkinci öğretimdeki öğrenciler ile yapılan çalışmalarda akademik başarılarının olumsuz etkileyen başka önemli faktörlerin olduğu bilinmektedir (Bağçeci - Cinkara, 2009; Ceyhan - Ünsal, 2021). Öğrencilerin öğretim türü değişkenine göre görüşlerinde ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme ve dönüt düzeltme, etkinliklerinde anlamlı bir fark çıkmamaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir fark olmamakla beraber tüm etkinliklerde birinci öğretim ortalamaları ikinci öğretim ortalamalarından yüksek çıkmaktadır. Bu sonuçlar ikinci öğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarını sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirmede daha başarısız gördüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının sınıf kademesi değişkenine göre karşılaştırılma sonuçlarına bakıldığında tüm etkinlikler için sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır (Tablo 18). Dikkat çekme etkinliği için yapılan analizlerde hazırlık sınıfı ile diğer tüm kademeler için hazırlık sınıfı aleyhine anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Diğer sınıflar arasında yapılan analizlerde ise anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. Buna göre hazırlık sınıfının diğer sınıf kademelerine göre öğretim elemanlarını dikkat çekme etkinliğinde daha başarısız gördüğü anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar Kirman ve Demir'in (2018) ilahiyat fakültelerine yönelik yaptıkları çalışma ile örtüşmektedir. Çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin %51'inin öğretim elemanlarını nitelik bakımında kısmen yetkin gördükleri, %30'unun ise nitelik bakımında yetkin görmedikleri anlaşılmıştır. Hedeften haberdar etme etkinliği için yapılan analizlerde sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Bu farklar ikinci ve üçüncü sınıflar ile hazırlık sınıfları arasında, ikinci ve üçüncü sınıflar lehine, ikinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla hazırlık sınıfları ve dördüncü sınıfların ikinci ve üçüncü sınıflara oranla öğretim elemanlarını öğretimsel etkinlik gerçekleştirmede daha başarısız gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ilahiyat fakültelerine yeni başlamış ve beş yıl boyunca

öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanları hakkında benzer ortalamalara sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Bir eğitim siteminin başarılı olması açık sitem olması yani girdi işlem ve çıktılarının olması ile mümkün olur (Kumral, 2016, 6–7). Girdinin önemli öğelerinden öğrencinin beş yıllık bir süreçten (öğretim sürecindeki tüm etkinlikler) sonra öğretim elemanlarına dair görüşlerinin ortalamalarının çıktı olarak girdi ile benzer olması, ayrıca üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Araştırmada önbilgileri hatırlatma etkinliği için sınıf kademeleri arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre ikinci sınıflar ile hazırlık sınıfları, birinci ve dördüncü sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada ikinci sınıflar lehine; birinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar olduğu anlaşılmıştır. Önbilgileri hatırlatma etkinliği öğretim sürecinin temel etkinliklerinden biridir. Beydoğan’a (2017, 151) göre anlamlı öğrenme ön öğrenmeler üzerine inşa edilen bilgiler ile gerçekleşmektedir. Öğrenilecek bilgilerin önbilgiler ile harmanlanıp öğrencilere aktarılması öğrenilecek bilgiyi anlamlı hale getirerek kalıcılığını da sağlayacaktır. Analizlerde ipuçları verme etkinliği için sınıf kademeleri arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklar, ikinci sınıflar ile hazırlık sınıfları, birinci ve dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine; üçüncü sınıflar ile hazırlık sınıfları ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar öğretim sürecinin önemli etkinliklerinden olan ipuçları verme etkinliğinde sınıflar arası önemli görüş farklılıkları olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bloom’a (2016, 116) göre ipuçları (işaretler) öğretim sürecinin en önemli öğelerindendir ve öğrenci öğrenmelerini belli bir oranda etkileyebilmektedir. İpuçlarını vermede, genellikle sözlü ifadelerden yararlanılması, öğrencilere öğrenilecek bilgiyi açıklayıcı modeller gösterilmesi ve kendini veya başkasını gözlemleme imkanı sağlanması gibi yöntemler kullanılmaktadır. Verilecek ipuçlarının etkili olabilmesi için öğrencinin içinde yetiştiği topluma, sosyal çevreye, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Eskicumalı, 2016, 123). Aksi durumda ipuçlarının etkili olması mümkün olmayacaktır. Öğretim elemanlarının etkin katılımı sağlama etkinliği için sınıf kademesi değişkenine dair yapılan analizde sınıflar arası anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde ikinci sınıflar ile hazırlık sınıfları ve dördüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine; üçüncü sınıflar ile hazırlık ve dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre hazırlık sınıfları ve

dördüncü sınıflar, öğretim elemanlarını öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlaması konusunda ikinci ve üçüncü sınıflara oranla daha başarısız görmektedir. Öğrencilere verilecek dikkat çekici ipuçları ve uyaranlar derslere daha aktif katılmalarını sağlayacaktır (Özbek, 2017, 189). Sınıf kademeleri arasında öğretim elemanlarının öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarına dair anlamlı görüş farklılıkları ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu farklılığın bu sınıflarda derse giren öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerinden mi yoksa sınıf kademelerindeki ders türü (teorik veya pratik gerektiren dersler) veya öğrenci beklentilerinden mi kaynaklandığının tespiti önem arz etmektedir. Özenç'in (2017) ilahiyat fakültelerinde eğitime dair yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının yeterliliklerini derslere yansıtmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin öğretim sürecine etkin bir şekilde katılmaları öğrendikleri bilgilerin kalıcı olması açısından önem arz etmektedir (Eskicumalı, 2016, 125). Öğrencinin öğrenme sürecine katılım, küçük yaştaki çocuklar için açık bir şekilde olurken daha olgun öğrenciler örtük bir şekilde katılım sağlayabilmektedir. Etkin katılım; öğretmenlerin öğrencilerden konu ile ilgili ödev ve projeler hazırlamalarını isteme, öğrencilerden bireysel veya gruplar halinde ders sürecinin basamaklarını canlandırmalar ile desteklemelerini isteme, konu ile ilgili çeşitli projeler hazırlamalarını isteme vb. gibi etkinlikler şeklinde gerçekleşmektedir (Bloom, 2016, 122). Öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri konusundaki yetkinlikleri, öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Akar ve Aydın'ın (2016) yapmış oldukları çalışma, öğretim elemanlarını öğretim yöntemleri konusundaki yeterliliklerinin öğrenci motivasyonuna olan katkısını göstermesi açısından önemlidir. Pekiştireç etkinliği için yapılan analizlerde sınıf kademeleri arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Analizlerde hazırlık sınıfları ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında hazırlık sınıfları aleyhine; dördüncü sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar aleyhine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre hazırlık sınıfları ile dördüncü sınıflar öğretim elemanlarını pekiştireç verme etkinliğini gerçekleştirmede daha başarısız görmektedir. Bloom'a (2016, 120) göre pekiştirmenin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi hakkında bek çok eğitim kuramcısı fikir birliği içindedir. Eğitimciler arasında olumlu veya olumsuz pekiştirme konusunda önemli farklar olmakla beraber öğretmenlerin çoğu pekiştirecek kullanmaktadır. Bu pekiştireçlerin hazırlama gücü öğrencilerin yaş seviyelerine göre farklılık arz etmektedir (Özbek, 2017, 177–178). Bu pekiştireçlerin öğrenci gelişim özelliklerine göre seçilmesi ve uygun zamanda verilmesi

öğretim sürecinin başarısı için önemlidir. Bu öğrenci motivasyonu sağlayacak ve anlamlı öğrenme sürecini güçlendirecektir. Dolayısıyla öğrenmeler daha etkili ve kalıcı olacaktır (Eskicumalı, 2016, 124). Öğretim sürecini en önemli etkinliklerinden olan dönüt düzeltme etkinliği için yapılan analizlerde sınıf kademeleri arasında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Yapılan analizlerde ikinci ve üçüncü sınıflar ile hazırlık sınıfları arasında hazırlık sınıfları lehine; dördüncü sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında ikinci ve üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Diğer sınıflar arasında ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Dönüt düzeltme etkinliği öğrencilerin öğrenme sürecindeki eksik öğrenmelerini göstermeleri açısından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda tam öğrenme modeline göre eğitim verilen öğrencilerin yüzde sekseni istenilen başarı düzeyine ulaşırken dönüt düzeltme etkinliğinin gerçekleştirildiği tam öğrenme gruplarında bu oranın %90'a ulaştığı görülmüştür. Kontrol grubunda ki öğrencilerin ise sadece %20'si istenilen anlamlı öğrenme düzeyine ulaşabilmiştir (Bloom, 2016, 127). Dönütün düzeltmenin öğretim sürecindeki rolü ve anlamlı öğrenme gerçekleştirmedeki etkisi, öğretmenlerin bu etkinliği öğretim sürecinde başarılı bir şekilde uygulayabilme yeterliliğine sahip olması açısından önemlidir. Zira öğretmenin öğrenciye başarı veya başarısızlığı hakkında verdiği dönüt, öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Erden, 2016, 98). Analiz sonuçlarına göre öğretim elemanlarının sonuç etkinliklerini gerçekleştirme sıklıklarında sınıf kademelerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Hazırlık sınıfları ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında yapılan analizlerde hazırlık sınıfları aleyhine, dördüncü sınıflar ile ikinci ve üçüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar aleyhine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında hazırlık sınıfları ile dördüncü sınıfların öğretim elemanlarını sonuç etkinliklerini gerçekleştirmede daha başarısız gördükleri ortaya çıkmıştır. Sonuç etkinlikleri dersin öğrenciler için kalıcı öğrenmeler sağlaması açısından önemlidir. Dersin sonunda öğretmenin derste anlattığı konuyu özetleyen etkinlikler düzenlemesi, dersi pekiştirecek ödevler vermesi, öğrencilere bir sonraki derse hazırlayıcı bilgiler sunması vb. etkinlikler, öğretim sürecinin öğrenciler için anlamlı hale getirilmesini sağlayacaktır (Erden, 2016, 136). Sonuç etkinlikleri, öğretim sürecinin anlamlı hale getirmesini sağlamaktadır. Ayrıca sonuç etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ortaya koyması, öğrencileri sonraki öğrenmelere karşı istekli hale getirmesi ve öğretim sürecinin

verimli hale getirmesini sağlaması açısından da önemli etkinliklerdir (Saraçoğlu, 2016, 79).

Sonuç olarak araştırmada öğretim elemanlarının araştırmaya katılan öğrenciler tarafından araştırmamıza konu olan sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme açısından yeterli görülmediğini söylemek doğru olacaktır. Bu sonuç daha önce pedagojik yeterlilik alanına girmekte olan ve bir öğretim elemanında bulunması gereken yeterlilikler ile ilgili yapılan çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. İlahiyat fakültelerindeki öğretim elemanlarına yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin, öğretim elemanlarını pedagojik yeterlilik alanına giren birçok yetkinlikte yetersiz gördüğü anlaşılmaktadır (Koç, 2003; Uçar, 2017; Özenç, 2017; Güneş, 2018; Kirman - Demir, 2018). İlahiyat fakülteleri dışındaki fakültelerde öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik alanına giren yetkinlik hakkında yapılan çalışmalarda da, öğrencilerin öğretim elemanlarını pedagojik açıdan yetkin görmedikleri anlaşılmaktadır (Şen - Erişen Yavuz, 2002; Şahin, 2014; Balı, 2015; Aydın, 2016; Durmuşçelebi vd., 2016; Alimbekov vd., 2021). Evran Acar ve arkadaşlarının (2010) öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacını belirlemek amacıyla 117 öğretim elemanı ile yaptıkları bir çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, dersi planlama, zaman yönetimi, sınıf yönetimi teknolojiyi kullanma, ölçme ve değerlendirme gibi pek çok yetkinlik alanında eğitim görme ihtiyacı duydukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bize üniversitelerde eğitim ve öğretim faaliyetlerinden sorumlu olan öğretim elemanlarının pedagojik açıdan yetkinlik kazanmalarının gerekliliğini göstermesi açısından son derece önemlidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretim elemanları ile ilgili pedagojik yeterlilik için yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca alanda benzeri çalışma yapmak isteyen araştırmacılara bazı öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Öğretim Elemanlarına Dair Öneriler

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik kazanmaları ve kendilerinden beklenen yeterlilikleri sergilemeleri için:

1. Öğretim elemanları üniversitelerde istihdam edilirken öğretim elemanlarının araştırma veya eğitim ağırlıklı çalışma istekleri göz önünde bulundurularak belli bir sınıflandırma ile istihdam edilmeleri dikkate alınabilir.
2. YÖK'ün üniversitelere yeni alacağı öğretim elemanlarının mesleki yeterlilik kriterleri arasına pedagojik formasyon sahip olma kriteri eklenebilir.
3. Şu an üniversitelerde görev yapmakta olup herhangi bir pedagojik formasyona sahip olmayan öğretim elemanları için YÖK ve paydaşlarının işbirliği ile öğretim elemanlarına lisansüstü bir eğitim programı veya hizmet içi bir eğitim programı ile pedagojik formasyon kazandırılabilir.
4. Öğretim elemanlarına pedagojik formasyon yeterliliği kazandırmak amacıyla hazırlanacak olan eğitim programları için öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanılması, hazırlanacak eğitim programlarının etkililik derecesini artırabilir. Dolayısıyla pedagojik formasyon yeterliliği kazandırmak amacı ile hazırlanacak olan programın, öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerinden istifade edilerek hazırlanması yararlı olabilir.
5. Öğretim elemanlarına pedagojik formasyon kazandırmanın yanı sıra üniversitelerde üstlendikleri ders yükü açısından yeni düzenlemelere gidilerek derslerde daha etkili öğretim gerçekleştirmeleri sağlanabilir.
6. Ayrıca öğretim elemanlarının ders yükünün öğrenci sayısı açısından araştırılması ve öğrenci sayısının öğretim elemanlarının dersteki performansı olumsuz etkilemeyecek bir sayı ile sınırlandırılması yoluna gidilebilir. Bu öğretim elemanlarının öğrenci sayılarına göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerini daha verimli hale getirmeleri sağlayabilir.
7. Üniversitelerde uygulanmakta olan birinci öğretim ile ikinci öğretim programlarında eğitim vermekte olan öğretim elemanları arasında dönemsel olarak dönüşümlü görev dağılımı yapılarak bu iki öğrenim türünden kaynaklı sorunlara çözümler üretilebilir.
8. Ayrıca her üniversite bünyesinde öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı, zaman planlaması, sınıf yönetimi, ders materyalleri tasarımı, çağdaş ölçme değerlendirme yöntemleri gibi derslerde bilgilerini güncelleyebilecekleri programlar düzenlenebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Yapılacak benzerialışmalarda:

1. Araştırmamız nicel biralışmadır. Daha ayrıntılı bir sonuç için nitel yöntemin de kullanıldığı karma bir yöntem tercih edilebilir.
2. Araştırma evrenimiz Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi ile İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakóltesi öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmalarda daha kapsamlı sonuçlar elde edebilmek iinalışma evreni, ölke gelindeki ilahiyat fakólterinin tümünü kapsayacak şekilde genişletilebilir.
3. Daha kapsamlı bir yargıya varabilmek için özel üniversitelerde, benzeralışmalar yapılarak devlet üniversitelerinde yapılanalışmalar ile karşılaştırılabilir.
4. Araştırmamız öğrenci görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma öğretim elemanlarının görüşlerini de kapsayacak şekilde genişletilerek yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Yasemin. “Gagne’nin Öğretim Durumları Modeli”. 2021. <https://www.researchgate.net/publication/354890101> Son Erişim 12.03.22
- Akgün, Fatma. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya Yönelik Öz-Yeterlikleri ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Trakya Eğitim Dergisi* 10/2 (2020), 412–428. <https://doi.org/10.24315/tred.639074>
- Alimbekov, Akmatkali vd. “Üniversite Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikler Konusunda Yaşadıkları Zorluklar ve Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/1 (2021), 82–97. <https://doi.org/10.33206/mjss.751968>
- Altinkurt, Yahya vd. “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4/1 (2014), 48–62.
- Apaydın, Çiğdem. “İsviçre Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018. <https://doi.org/978-9944-919-67-8>
- Arslan, Turan Ahmet. “Türkiye’de Din Eğitimi”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7-8-9-10 1989-1990-1991–1992 (1995).
- Arslandaş, H. İsmail. “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem Ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (2011), 487–506. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000675/1038000454>
- Aşıkoğlu, Nevzat Y. “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1–10 (2005), 3.
- Aşlamacı, İbrahim. *Pakistan Medreseerine Bir Model Olarak İmam-Hatip Okulları*. İstanbul: Dem Yayınları, 1. Baskı., 2014.
- Atalay Mazlum, Ayşegül. “Finlandiya Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. 291–312. Ankara: Pege Akademi, 2018.
- Ateş, Ali - Karaağaçlı, Mustafa. “Gagne ’ nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre

- Yapılan Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi”. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi* 1/1 (2020), 47–57.
- Ayas, Alipaşa. “Eğitimle İlgili Temel Kavramları”. *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Haluk Özmen - Durmuş Ekiz. Ankara: Pege Akademi, 2. Baskı., 2014.
- Aydar, Hidayet. “Dârul Funun İlahiyat Fakültesi Ve Türk Kültür Hayatına Katkıları”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13 (2006).
- Aydın, Hüseyin Akar Savaş. “Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğrencilerin Akademik Motivasyonu Arasındaki İlişki”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/43 (2016).
- Aydın, Muhammed Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Baskı., 2016.
- Aydın, Muhammed Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2019.
- Aydiner, Nurettin. “Eğitim Programı ve Öğretim”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Asuman Seda Saraçoğlu - Adnan Küçükoglu. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2016.
- Ayten, Ali. “Nicel Araştırmaların Teorik Temelleri ve Din Bilimleri Araştırmalarındaki Yeri”. *Din Bilimlerinde Nicel Yöntem*. ed. Ali Ayten. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 1. Baskı., 2022.
- Bağçeci, Birsen - Cinkara, Emrah. “İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler (Gaziantep Üniversitesi Örneği)”. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 7/2 (2009), 18–22.
- Bahçekaplı, Mehmet. “Finlandiya’da Din Eğitimi”. *The Journal of Academic Social Science Studies International* 6/5 (2013), 889–922.
- Balı, Onur. *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Yeterliklerine İlişkin Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. İnönü Üniversitesi, 2015.
- Baş, Gökhan. “Gagné ’ nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25/2 (2012), 433–457.

- Başar, Tarık vd. “Tam Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 7/2 (2016), 355–355. <https://doi.org/10.21031/epod.277891>
- Batdi, Veli. “Tam Öğrenme Modeliyle Geleneksel Öğrenme Yönteminin Meta-Analitik Karşılaştırılması”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40 (2016), 125–135. <https://doi.org/10.21764/efd.18899>
- Bayraktar, Mehmet Faruk. “İmam Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Din Eğitiminde Kalite*. ed. Fahri Kayadibi. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı., 2015.
- Beydoğan, Ömer. “Öğrenme Etkinliklerinin Planlanması”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Gürbüz Ocak. Ankara: Pege Akademi, 2017.
- Bloom, Benjamin S. *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi, 3. Baskı., 2016.
- Büyüköztürk, Şener vd. “Pegem - Bilimsel Araştırma Yöntemleri (PDF)”. ed. 14. Baskı. Pegem Akademi, 2013. Pegem Akademi.
- Çakan, Şeyma Nur. *Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, 2021. <http://journal.unilak.ac.id/index.php/JIEB/article/view/3845%0Ahttp://dspace.uc.ac.id/handle/123456789/1288>
- Çalışkan, Abdülkerim vd. “Türkiye’de Devlet Üniversiteleri Meslek Yüksekokullarında İkinci Öğretimin Gelecek Sorunsalı ve Sürdürülemezliği Üzerine Bir Değerlendirme”. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2/1 (2018), 21–25.
- Çam, Şefika Sümeyye. *Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi İçin Bir Mesleki Gelişim Program Önerisi*. Gazi Üniversitesi, 2018.
- Can, Şendil. “Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü”. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi B* 14 (2005).
- Çetin, Abdullah vd. “2018-2019 Öğretim Yılında Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının İncelenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*

- Dergisi* 52 (2021), 337–358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Cevahir, Egemen. *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi. Kibele Yayınları*. İstanbul: Kibele Yayınları, Birinci Ba., 2020. www.kibelegrup.com
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları, 2010.
- Ceyhan, Yasemin - Ünsal, Ayla. “Türkiye ’ de Hemşirelik İkinci Öğretimde Okuyan Öğrencilerin Öğretim Şekline İlişkin Düşünceleri” 1/1 (2021), 22–36.
- Çobanoğlu, Rahime - Kasapoğlu, Koray. “PISA’da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39/39 (2010), 121–131.
- Dadandı, İbrahim vd. “Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/1 (2016), 253–269.
- Dam, Hasan. “Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ile İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/13 (2020), 251–283.
- Demirel, Erkan Turan. “Nicel Araştırma Tasarımı”. *Sosyal Bilimlere Araştırma Yöntemleri*. ed. Şebnem Aslan. Konya: Eğitim Yayınevi, 1. Baskı., 2018.
- Doğan, Yusuf - Özçakmak, Hüseyin. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 18/2 (2020), 91–119. <https://doi.org/10.37217/tebd.788751>
- Durmuşçelebi, Mustaf. “Dünden Bugüne Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”. *Turkish Studies* 12/17 (2017), 155–178.
- Durmuşçelebi, Mustaf vd. “Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı”. *OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*- 6/11 (2016).
- Engin, Karadağ - Yücel, Cemil. “Türkiye Üniversite Memnuniyet Arştırmaları”. 2023. <https://www.uniar.net/tuma> Son Erişim 18.08.2023
- Erdem, Mustafa. “Türk Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- Erden, Münire. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 3. Baskı., 2016.

- Ergün, Mustafa. “Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi”. 2001.
- Eskicumalı, Ahmet. “Öğrenme-Öğretme Modelleri”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Asuman Seda Saraçoğlu - Adnan Küçükoglu. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2016.
- Eskicumalı, Ahmet. “Öğrenme ve Öğretme Modelleri”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Asuman Seda Saraçoğlu - Adnan Küçükoglu. 118–150. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2016.
- Evran Acar, Filiz vd. “Öğretim Elemanlarının Pedagojik Formasyon İhtiyacı”. 2010. t: <https://www.researchgate.net/publication/353236767> Son Erişim 10.03.2023
- Fidan, Tuncer. “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- Gagné, Robert M. “Instructional technology: Foundations”. *Instructional Technology: Foundations*, 1–473. <https://doi.org/10.4324/9781315060248>
- Gagné, Robert M. vd. *Principles of Instructional Desing*, 2000.
- Gelici, Zehra. “Türkiye ve Norveç’te Din Dersi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 9 (2020), 97–115.
- Genç Çelik, Nimet - Şengül, Sare. “Tam Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Kalıcılık Düzeylerine Etkisi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/1 (2005), 107–122.
- Gencel, Hayriye. *Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Uluslararası İlahiyat Programının Sorunları*. Erciyes Üniversitesi, 2019.
- Güneş, Adem. “İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Lisans Düzeyindeki Derslerde Yöntem ve Materyal Kullanma Durumları”. *Darulfunun İlahiyat* 29/1 (2018), 71–93. <https://doi.org/10.26650/di.2018.29.1.0003>
- Güneş, Hasan. *Eğitim Bilimleri Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınları, 1. Baskı., 2015.
- Gurol, Mehmet vd. “Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Peğerlendirilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 65/ (2018), 103–122.
- İnam, Abdulhalim. *Belçika’da Katolik Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Programları*

- Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi, 2007.
- Işıkdogan, Davut. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgileri Öğretmenliği Türkiye'deki ve 1998-2006 Dönemi Uygulaması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6/22 (2022), 298–318.
- Israel, Glenn D. "Determining Sample Size" November (1992), 1–5.
- Karadeniz, Eser - Şimşek, Alper. "Öğretim Elemanlarının Teknopedagogik Eğitim Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ardahan Üniversitesi Örneği". *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi; Journal of International Scientific Researches*, 300–310. <https://doi.org/10.21733/ibad.420004>
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, 36. Baskı., 2020.
- Kavcar, Cahit. "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35/1–2 (2002), 001–014. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000058
- Kayadibi, Fahri. "İlahiyat Fakültelerinde Kalite ve Verimlilik". *Din Eğitiminde Kalite*. ed. Fahri Kayadibi. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı., 2015.
- Keyifli, Şükrü. "Camilerde Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. İstanbul: Ensar Neşriyat, 6. Baskı., 2016.
- Kirman, Mehmet Ali - Demir, Rıdvan. "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği". *ANTAKİYAT/Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1/1 (2018), 1–21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/antakiyat/issue/40370/450322>
- Koç, Ahmet. *Din Eğitiminde Etkili İletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016.
- Koç, Ahmet. "İlâhiyat Fakültesi (İlâhiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/25 (2003), 25–64. <https://doi.org/10.15370/muifd.39209>
- Koçak, Şemseddin - Kara, Murat. "Yükseköğretim Kurumlarında Din Öğretimi Modeli Önerisi: Tam Öğrenme". *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi* 8/20 (2020), 187–213.
- Köylü, Mustafa. "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi: Nicelik mi Nitelik mi?" *Din*

- Eğitiminde Kalite*. ed. Fahri Kayadibi. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı., 2015.
- Köylü, Mustafa. “Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2013), 21–44.
<https://doi.org/10.17120/omuifd.54598>
- Köylü, Mustafa - Turan, İbrahim. *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*. Ankara: Nobel, 2014.
- Krejcie, Robert V. - Morgen, Daryle W. “Using Methods of Data Collection” 38/ (2018), 127–153. <https://doi.org/10.1891/9780826138446.0006>
- Kumral, Orhan. “Temel Kavramlar”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Asuman Seda Saraçoğlu - Adnan Küçükoglu. 3–20. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2016.
- MEB. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Öze Alan Yeterlilikleri”. 2023.
<https://oygm.meb.gov.tr> › Son Erişim 12.08.2023
- MEB. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. (2017). <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/39>, Son Erişim 12 09.2021
- Memduhoğlu, Hasan Basri. “Avusturya Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- Memmedova Telci, Ayten. “Japon Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- Memmedova Telci, Ayten. “Rusya Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara, 6. Baskı., 2018.
- METK. “Milli Eğitim Temel Kanunu”. 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr> › 1.5.1739 Son Erişim 12.03.2021
- Mutluer, Özgül - Altun, Sertel. “Özel Yeteneklilerin Öğretiminde, Gagne, Briggs, Wager Öğretim Tasarımı”. *Milli Eğitim* 50/231 (2021), 407–426.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.711802>
- Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakültelerinde Din Eğitimi ve Sorunları”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. ed. Mustafa Köylü. 169–208. İstanbul: Dem Yayınları, 2018.
- Ocak, Gürbüz. “Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırmada Öğretmenin Rolü”. *Öğretim*

- İlke ve Yöntemleri*. ed. Gürbüz Ocak. Ankara: Pegem Akademi, 9. Baskı., 2017.
- Öcal Mustafa. “Arz- Talep Dengesi ve Mezunların İstihdamı Bakımından İlahiyat Fakülteleri”. *Din Eğitiminde Kalite*. ed. Fahri Kayadibi. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı., 2015.
- Oruç, Cemil. “Eğitimde Palyatif Uygulamalar”. *Eğitimde Payatıf Uygulamalar*. ed. Erol Koçoğlu - Şule Egüz. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı., 2023.
- Özbek, Ramazan. “Öğrenme-Öğretme Süreci”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Gürbüz Ocak. 172–217. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2017.
<https://doi.org/10.14527/9786053189886>
- Özenç, Ali. “Son Sınıf Öğrencilerine Göre Beklentileri Karşılama ve Mesleki Hayata Hazırlamada İlahiyat Fakültelerinde Eğitim (Dicle Üniversitesi Örneği)”. *International Journal of Kurdish Studies* 3/1 (2017), 1–30.
<https://doi.org/10.21600/ijoks.288954>
- Özmen, Haluk. “Öğretmenlik Mesleği ve Eğitim Sisteminde Öğretmen”. *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Haluk Özmen - Durmuş Ekiz. 175–179. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2014.
- Sadi, Sibel vd. “Öğretmen Eğitiminde Teknolojinin Etkin Kullanımı: Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri”. *Bilişim Teknolojileri Dergisi* 1/3 (2008), 0.
<https://doi.org/10.17671/btd.01043>
- Şafak, Esra. *İlahiyat Fakültesi Öğretim Elemanlarının Derse Hazırlanma Anlayışlarının Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği)*. Erciyes Üniversitesi, 2010.
- Şahin, Mehmet. “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği)”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/11 (2014), 499–515.
- Saraçoğlu, Asuman. “Öğretimi Planlama”. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ed. Asuman Seda Saraçoğlu - Adnan Turan. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı., 2016.
- Saykal, Ahmet - Uluçınar Sağır, Şafak. “Türkiye ’ de Öğretmen Yeterlikleri ve

- Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Araştırmaları”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 7/2 (2021), 115–137.
- Şen, H. Şenay - Erişen Yavuz. “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikler”. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22/1 (2002), 99–116.
- Senemoğlu, Nuray. “Tam Öğrenme Modeli - Yararları ve Sınırlılıkları”. *Eğitim ve Bilim*. 1987.
- Tanrıöğen, Abdurrahman - Baştürk, Ramazan. “İkinci Öğretim Öğrencilerinin İkinci Öğretim Programına İlişkin Görüşleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/18 (2005), 51–59.
- Taşdemirci, Ersoy. “20. Yüzyılda Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları” 14/40 (2002), 269–304.
- Taşkıran, Cengiz - Çakmak, Zafer. “Gagne’nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/1 (2021), 0–2. <https://doi.org/10.21666/muefd.861858>
- Taşpınar, Mehmet. *Sosyal Bilimleride SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı., 2017.
- TDK. “TDK Sözlüğü”. 2021. https://kelimeler.gen.tr/TDK_sözlüğü; Son Erişim 10.09.2021
- Tosun Cemal. *Din Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pege Akademi, 9. Baskı., 2017.
- Uçar, Recep. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Profili, Akademik Eğilimleri ve Aldıkları Eğitime İlişkin Memnuniyet Algıları (İnönü Üniversitesi Örneği)”. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (2017), 105–178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifd/issue/32024/546280>
- Uygur, Mutlu. *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Bağlamında Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi ve Öğretim Elemanlarına Yönelik Bir Eğitici Eğitimi Programı Geliştirilmesi*. Mersin Üniversitesi, 2018.
- Vural, Muhammed Enes vd. “Din Bilimleri Çalışmalarında Betimsel Analiz, T-Test ve

- Anova: Örnek Uygulamalarla Veri Betimle ve Grup Ortalamalarını Karşılaştırma”. *Din Bilimlerinde Nicel Yöntem*. ed. Ali Ayten. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, 2022.
- Yeşilyurt, Ertem. “Tam Öğrenme Yaklaşımı”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 9/54141 (2020), 1548–1580. <http://www.itobiad.com/tr/issue/54141/695755><http://www.itobiad.com/>
- Yılmaz, Kürşad. “Belçika Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- Yılmaz, Kürşad. “İtalya Eğitim Sistemi”. *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. ed. Ali Balcı. Ankara: Pegem Akademi, 6. Baskı., 2018.
- YÖK. “2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu - Mevzuat”, 1981. <https://www.mevzuat.gov.tr/1.5.2547.pdf> Son Erişim 12.03.2022
- YÖK. “Bologna Süreci Nedir? - YÖK Ana Sayfa - Yükseköğretim Kurulu”. 2022. <https://www.yok.gov.tr> Son Erişim 12.03.2022
- YÖK. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar”. 2015. <https://www.yok.gov.tr>. Son Erişim 19.09.2021
- YÖK. “YÖK 2022 YÖK Atlas Bilgileri”. 2022 <https://yokatlas.yok.gov.tr> Son Erişim 12.03.2022
- YÖK. “YÖK Pedagojik Formasyon Usul ve Esasları”. 2021 <https://www.yok.gov.tr> Son Erişim 10.09.2021
- YÖK. “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”. 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm>, Son Erişim 10.09.2021
- Yorulmaz, Bilal. “Türkiye’de Din Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Hakkında Genel Bir Değerlendirme”. *Marmara üniversitesi Öneri Dergisi* 12/46 (2016), 41–62. <https://doi.org/10.14783/od.v12i46.1000010003>

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/03/2022-E.162162

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 24/03/2022	Oturum Sayısı : 6	Karar Sayısı : 2022/6-50
Etik Açıdan Uygun		
Çalışma Adı	ÖĞRENCİLERE GÖRE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİK GERÇEKLEŞTİRME YETERLİLİKLERİ	
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi Nurcan Süleymanoğlu (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı

Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSU6D6D9FT&eS=162162>
adresinden yapılabilir.

EK 2. Araştırmanın Anket İçeriği ve Soruları

ÖĞRENCİLERE GÖRE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIF İÇİ ÖĞRETİMSSEL ETKİNLİK GERÇEKLEŞTİRME YETERLİLİKLERİ

Bu anket formu "üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel etkinlik gerçekleştirme sıklıklarının" öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar bu bilimsel çalışma için önem arz etmektedir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar üçüncü kişi ve kurumlar ile paylaşılmayacaktır. Ankete katıldığınız için teşekkür ederiz.

Bu araştırma Dr. Öğretim Üyesi Gülşen SAYIN danışmanlığında yürütülmektedir.

Nurcan SÜLEYMANOĞLU

İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü

Din Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

Cinsiyet

- Kadın
- Erkek

Üniversite

- Dicle Üniversitesi
- İnönü Üniversitesi

Öğrenim Türü

- Birinci Öğretim

- İkinci Öğretim

Sınıf Kademesi

- Hazırlık Sınıfı
- 1. Sınıf
- 2. Sınıf
- 3. Sınıf
- 4. Sınıf



**EK 3. Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışları Ölçeği
Madde Tablosu**

Madde No	Maddeler	Öğretimsel Etkinliklerin Gerçekleştirime Sıklıkları				
		Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Sıkça	Her zaman
1	Derse hikaye ile başlar.	1	2	3	4	5
2	Konuyla ilgili ilginç bir materyalle derse gelir.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilere güncel ve konuyla ilgili soru sorar.	1	2	3	4	5
4	İlgi ve dikkat çekmek için farklı uyarıcılar kullanır.	1	2	3	4	5
5	Uyarıcı niteliğindeki fiziki uyarıcılar kullanır.	1	2	3	4	5
6	Beden dilini kullanarak ilgi ve dikkat çeker.	1	2	3	4	5
7	Dersin amacını ve konusunu söyler.	1	2	3	4	5
8	Konunun önemini ve yararını söyler.	1	2	3	4	5
9	Konunu ile yaşam arsında bağlantı kurar.	1	2	3	4	5
10	Davranışın nerde kullanılacağını vurgular.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin hedefe odaklanmasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Bir önceki konuyu özetleyerek yeni ders başlar.	1	2	3	4	5
13	Önceki konu tam anlaşılmadan yeni konuya geçmez.	1	2	3	4	5
14	Yeni konu ile önceki konu arasında bağlantı kurar.	1	2	3	4	5
15	Önkoşul davranışları kazandırıcı önlemleri alır.	1	2	3	4	5

16	Gerektiğinde tamamlayıcı ek etkinliklere yer verir.	1	2	3	4	5
17	Sözel yazılı görsel ipuçlarını etkili kullanır.	1	2	3	4	5
18	Bireysel farklılıklara göre ipuçlarını zenginleştirir.	1	2	3	4	5
19	İpuçlarının seçiminde öğrenci özelliklerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
20	Konunun özelliklerine uygun ipuçlarını seçer.	1	2	3	4	5
21	Niçin ve nasıl sorularını yanıtlayıcı ipuçları kullanır.	1	2	3	4	5
22	İpuçlarının seçiminde öğrenme ilkelerini göz önüne alır.	1	2	3	4	5
23	Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanır.	1	2	3	4	5
24	Çeşitli etkinliklerle bireysel farklılıkları dikkate alır.	1	2	3	4	5
25	Katılımı arttırmak için çeşitli ödül ve yöntemler kullanır.	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerin katılamama nedenlerini araştırıp gerekli önlemleri alır.	1	2	3	4	5
27	Önkoşul öğrenmeleri sağlayıp öğrenmeyi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
28	Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı yaratır.	1	2	3	4	5
29	Fiziksel ortamı etkin katılıma uygun olarak hazırlar.	1	2	3	4	5
30	Doğru davranıştan sonra pekiştireç kullanır.	1	2	3	4	5
31	Pekiştireçlerde bireysel farklılıkları dikkate alır.	1	2	3	4	5
32	Öncelikli olarak içsel pekiştireçlerden faydalanır.	1	2	3	4	5

33	Olumlu pekiştireç türünden yararlanmaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
34	Pekiştireçleri doğru yerde kullanmaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
35	Öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirler.	1	2	3	4	5
36	Hataları düzeltmek için anında gerekli önlemleri alır.	1	2	3	4	5
37	Öğrenme güçlükleri hakkında anında bilgi verir.	1	2	3	4	5
38	Öğrencileri mevcut durumu hakkında bilgilendirir.	1	2	3	4	5
39	Yanlış öğrenmeler için anında düzeltme yapar.	1	2	3	4	5
40	Yetersiz öğrenmeleri tamamlayıcı ek çalışma yapar.	1	2	3	4	5
41	Başarı değerlendirme de nesnel bir tavır izler.	1	2	3	4	5
42	Öğrenme sürecinin etkililik derecesini araştırır.	1	2	3	4	5
43	Bilginin kalıcı olması için gerekli tekrarı yapar.	1	2	3	4	5
44	İşlenen konun yeniden özetlenmesini sağlar.	1	2	3	4	5
45	Bilginin yaşamda kullanılması için çalışma verir.	1	2	3	4	5
46	Gelecek derse hazırlayıcı ödev verir.	1	2	3	4	5