

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri hemen tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konu ve kavramlardır. Son 10 yılda, pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girişmiştir. Türkiye de, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda eğitim sisteminde niteliğin artırılması için, öğretmen eğitiminde aralıklarla bir takım değişimler yapma zorunluluğu duymuştur. Bu değişimler, öğretmen eğitiminin süresinin uzatılması ve düzeyinin yükseltilmesinden öğretmen eğitimi programlarına, öğrenci seçimi ve öğretmenliğe atanma ölçütlerine kadar bir takım değişiklikleri kapsamaktadır.

1996–1997 yılında daha köklü reformlar yapmak üzere başta Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere olmak üzere birçok ülkeye uzmanlar gönderilerek öğretmen yetiştirmede yapılan akreditasyon çalışmaları izlenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda 1997 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada Eğitim Fakülteleri bünyesinde ilköğretim öğretmenliği bölümleri açılmıştır. Daha önce İlahiyat Fakültesi mezunları tarafından karşılanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği ihtiyacı, bu tarihlerde 11 İlahiyat Fakültesi bünyesinde açılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'ne bırakılmıştır. 1997–1998 öğretim yılında öğrenci almaya başlayan bu bölümler 2002 yılında ilk mezunlarını vermiştir.

Yukarıda sözü edilen bölümden mezun olan öğretmenlerin yeterliklerinin araştırıldığı bu çalışmamız üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, hipotezleri, sınırlılıkları, yöntemi ve konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

İkinci bölümde önce ilköğretime öğretmen yetiştirme ve ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmen yetiştirmenin tarihçesi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere incelenmiştir. Daha sonra 1997-1998 yılında

öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasıyla ilgili süreç verilerek, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün programı ve bu yapılandırma ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde önce araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler verilmiş ve daha sonra yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden çıkan sonuçlar ortaya konarak, bunlara öneriler geliştirilmiştir.

Çalışmalarım esnasında kaynak kullanımı konusunda odasını bana açan ve yönlendirme ve önerilerde bulunan danışman hocam Prof. Dr. Recai Doğan'a, yönlendirici önerilerinden dolayı değerli hocam Prof. Dr. Mualla Selçuk'a, doktora ders ve tez dönemi süresince çok değerli katkılarından dolayı hocam Prof. Dr. Cemal Tosun'a, istatistiksel analizlerdeki yönlendirmelerinden dolayı hocam Doç. Dr. Nurullah Altaş'a ve Doç Dr. Niyazi Akyüz'e teşekkürlerimi ifade ediyorum.

Uzun süren çalışmam sırasında, sıkı programıma ve çalışmalarına katlanan eşim Çiğdem'e, doktora süresince maddi manevi katkılarından dolayı anne-babama, ağabeyim Doç.Dr.A.Rahman Işıkdogan'a, ailemin tüm fertlerine ve farklı şekillerde katkılarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Davut IŞIKDOĞAN

Ankara- 2006

KISALTMALAR

- İDKAB: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
A.Ü.İ.F.: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
M.Ü.İ.F.: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
D.E.Ü.İ.F.:Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
İ.Ü.İ.F.: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
a.g.e.: Adı geçen eser
S.: Sayı
s.: Sayfa
vb.: ve benzeri
C.: Cilt
bkz.: Bakınız
YÖK: Yüksek Öğrenim Kurumu
a.g.m.: Adı geçen makale
Çev.: Çeviren
Fak.: Fakülte
İHL.: İmam-Hatip Lisesi
M.E.B.: Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
KISALTMALAR.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VI

I. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1. PROBLEM.....	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
4.KAVRAM VE TANIMLAR.....	10
4.1. İlköğretim.....	10
4.2. Öğretmen.....	10
4.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü.....	11
4.4.İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni.....	12
Çalışmamızda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ifadesi ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenler kastedilmektedir.	12
4.5.Öğretmen Yeterliği.....	12
4.6. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği :	18
5. HİPOTEZLER	20
6. SINIRLILIKLAR.....	24
7.YÖNTEM.....	24
7.1. Araştırmanın Modeli	25
7.2. Evren ve Örneklem.....	26
7.3. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	26
7.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	33
7.5. Verilerin Çözümlemesi.....	46
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİMDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ	56
1.İLKÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ.....	56
1.1. Cumhuriyet Öncesinde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme.....	56
1.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme	58
2.TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME.....	62
2.1.Cumhuriyet Öncesinde Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme.....	62
2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem	64
3.ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YENİDEN YAPILANDIRMA ÇALIŞMALARI	67
3.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması.....	68
3.2.Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler	69
3.3.Yeni Düzenlemeye Temel Teşkil Eden Sorunlar ve İhtiyaçlar	74
3.4.Yeni Düzenlemenin Getirdikleri	77
3.5.Öğretmen Yetiştirmede Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği	79
3.6.İlahiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması	81
3.6.1.İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü.....	86
3.6.2.İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı.....	91

3.7.Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılmasıyla İlgili Değerlendirmeler.....	91
---	----

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	103
A. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ.....	103
B.YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	113
1. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	113
2. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıma Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	130
3. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	148
4.Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	167
5. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	183
6. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	199

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	215
Sonuçlar:.....	216
Öneriler.....	220
KAYNAKÇA.....	222
ÖZET.....	228
ABSTRACT.....	230
EKLER.....	232

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	33
Tablo 2. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Faktör Ve Madde Analiz Sonuçları	34
Tablo 3. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	36
Tablo 4. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	37
Tablo 5. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	39
Tablo 6. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	39
Tablo 7. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	41
Tablo 8. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 9. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	43
Tablo 10. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	43
Tablo 11. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	45
Tablo 12. Çocuk Merkezilik Becerileri Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	45
Tablo 13. Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği.....	47
Tablo 14. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılım	103
Tablo 15. Araştırmaya Katılanların Görev Süresine Göre Dağılım Eğrisi	104
Tablo 16. Araştırmaya Katılanların Görev Süresine Göre Dağılım.....	104
Tablo 17. Araştırmaya Katılanların Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre Dağılım.....	105
Tablo 18. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Lise Türüne (Recode) Göre Dağılım.....	105
Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı	106
Tablo 20. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Türüne Göre Dağılım.....	106
Tablo 21. Araştırmaya Katılanların Haftalık Girilen Ders Saatine Göre Dağılım Eğrisi	107
Tablo 22. Araştırmaya Katılanların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Dağılım.....	108
Tablo 23. Öğretmenlik Dışında Üstlenilen İdari Görevlere Göre Dağılım.....	108
Tablo 24. Araştırmaya Katılanların Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre Dağılım.....	109
Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılım	109
Tablo 26. Alanla İlgili Sempozyum, Panel ve Konferanslara Katılım Durumuna Göre Dağılım.....	110
Tablo 27. Düzenli Olarak Alanla İlgili İnternet Sitelerinden Yararlanma Durumuna Göre Dağılım.....	110
Tablo 28. Araştırmaya Katılanların Okul Dışında Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri.	111
Tablo 29. Araştırmaya Katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aylık Ortama Gelirleri.....	111
Tablo 30. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri	113

Tablo 31. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 32. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon	117
Tablo 33. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	118
Tablo 34. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 35. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Fakültelele Göre Analizi (Anova).....	120
Tablo 36. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Mezun Olunan Fakültelele Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 37. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova) ...	121
Tablo 38. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları	121
Tablo 39. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	122
Tablo 40. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	122
Tablo 41. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Öğretmenliğin Dışında Üstlenilen İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları	123
Tablo 42. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları	124
Tablo 43. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova).....	125
Tablo 44. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları	126
Tablo 45. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	127
Tablo 46. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 47. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 48. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 49. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri	130

Tablo 50. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	133
Tablo 51. Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon	134
Tablo 52. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	135
Tablo 53. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 54. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Fakültelere Göre Analizi (Anova)	136
Tablo 55. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Mezun Olunan Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları.	137
Tablo 56. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)	138
Tablo 57. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 58. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	139
Tablo 59. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	140
Tablo 60. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Öğretmenliğin Dışında Üstlenilen İdari Görevlere göre T-Testi Sonuçları	141
Tablo 61. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları.....	142
Tablo 62. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)	143
Tablo 63. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 64. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	144
Tablo 65. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	145
Tablo 66. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 67. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları	146
Tablo 68. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri	148
Tablo 69. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	151
Tablo 70. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon.....	151

Tablo 71. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	153
Tablo 72. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise (Recode) Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	154
Tablo 73. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültele Göre Analizi (Anova).....	155
Fakülteler.....	155
Tablo 74. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültele Göre Varyans Analizi Sonuçları	155
Tablo 75. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova).....	157
Tablo 76. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 77. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	158
Tablo 79. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	159
Tablo 80. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları	160
Tablo 81. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Akademik Alanla İlgili Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları	161
Tablo 82. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)	162
Tablo 83. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları	162
Tablo 84. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	163
Tablo 85. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	164
Tablo 86. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	165
Tablo 87. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	165
Tablo 88. Öğretim Teknolojileri Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri	167
Tablo 89. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	169
Tablo 90. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon.....	170
Tablo 91. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 92. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları.....	172
Tablo 93. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültele Göre Analizi (Anova).....	172
Tablo 94. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültele Göre Varyans Analizi Sonuçları	173

Tablo 95. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova).....	174
Tablo 96. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	174
Tablo 97. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	175
Tablo 98. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	176
Tablo 99. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları.....	177
Tablo100. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları.....	178
Tabo 101. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)	179
Tablo 102. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları	179
Tablo 103. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	180
Tablo 104. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	180
Tablo 105. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	181
Tablo 106. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları	183
Tablo 107. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri	184
Tablo 108. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	185
Tablo 109. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon.....	186
Tablo 110. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	187
Tablo111.Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları.....	188
Tablo 112. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelere Göre Analizi (Anova).....	189
Tablo 113. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları	189
Tablo 114. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova).....	190
Tablo 115. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 116. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	192
Tablo 117. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	192

Tablo 118. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları.....	193
Tablo 119. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları.....	194
Tablo 120. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova).....	195
Tablo 121. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 122. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	196
Tablo 123. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	197
Tablo 124. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	198
Tablo 125. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	199
Tablo 126. Çocuk Merkezilik Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	200
Tablo 127. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	201
Tablo 129. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	203
Tablo 130. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	204
Tablo 131. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelere Göre Analizi (Anova).....	205
Tablo 132. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	205
Tablo 133. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova).....	206
Tablo 134. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	206
Tablo 135. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon.....	207
Tablo 136. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Gelişimi Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	208
Tablo 137. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları.....	209
Tablo 138. Çocuk Merkezilik Becerileri Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları.....	209
Tablo 139. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova).....	210
Tablo 140. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	211
Tablo 141. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon.....	212

Tablo 142. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	212
Tablo 143. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	213
Tablo 144. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları	214

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. PROBLEM

21. yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler ve değişimler, her alanı olduğu gibi eğitimi de doğal olarak etkilemiştir. Okulda öğretimle ilgili süreçlerde etkili olan öğretmenlerin bu yeniliklere ayak uydurabilmesi için, daha etkin bir şekilde yetiştirilmeleri ve gerekli bilgi birikimiyle donatılmaları gerekmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin gereği olan ileri teknoloji kullanımı, gelişmiş toplumlarda günlük yaşamın her alanında üstün konuma gelmekte, gelişmekte olan toplumlarda da kaçınılmaz olmaktadır. Toplumlar bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek için nitelikli biçimde yetiştirilmiş bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda yetişmiş insan gücünü sağlamanın yolu da eğitimden geçmektedir.¹ Bu nedenle, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır.²

Öğretmen yetiştirme, teorik ve pratik tüm boyutlarıyla günümüz eğitiminin temel konularından biridir. Son yıllarda elde edilen bilimsel verilere dayalı olarak her

¹ Ahmet Üstün, "Eğitimin Ekonomik Temelleri", *Eğitim Üzerine*, Editör; Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, s.246.

² Mustafa Sağlam-Dilruba Kürüm, "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:167, Ankara,2005.

branş için öğretmen yetiştirme çalışmaları oldukça önem kazanmıştır. Her alan öğretmenine, tüm öğretmenlere kazandırılması gereken genel öğretmen yeterlikleriyle birlikte, kendi alanına özgü yeterlikler de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Nitelikli insan gücü, bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusu hâline gelmiştir. Buna paralel olarak; bireyin, topluma yararlı olabilmesi için kazanması gereken davranışlar; katlanarak artmakta, tüm teknolojik kolaylıklara karşın insan; bir yol göstericiye, çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının görevleri de hem değişmekte, hem de zorlaşmaktadır. Onun içindir ki; son yıllarda tüm ülkeler, eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme politikalarını sorgulamaya başlamışlar, daha iyi eğitim için, daha nitelikli öğretmen ilkesiyle çalışmalarına ivme kazandırmışlardır.³

Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Çünkü öğretmenler; devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyerek bireylerin eğitim sorumluluğunu üstlenen bir meslek grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin böyle önemli bir sorumluluğu yerine getirebilmeleri için meslekleriyle ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin eğitilmesi üzerinde dikkatle ve önemle durulması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme, bir meslek grubunun eğitiminden öteye nasıl bir toplum ve ne için eğitim istediğimiz konusunu ihtiva eder. Çünkü okul ve öğretmenler, bir toplumun yaşamını sürdürebilmek dönüştürebilmek için ihtiyaç duyduğu temel toplumsallaştırma araçları arasındadır.⁴

Eğitim kurumlarının ve beraberinde öğretmenliğin ortaya çıkışından günümüze, her alanda olduğu gibi bu alanlarda da meydana gelen değişmelere ve yeni şartlara göre eğitim kurumlarının işlevlerindeki farklılaşmalar öğretmenlerin rollerinde de farklılıklar ortaya çıkarmıştır ve bundan sonra da çok farklı işlevler ortaya çıkaracak şekilde ilerlemeler olmaktadır. Sanayi öncesi toplumlarda bireyler,

³ Aydın Özyar; “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Kasım, 2001

⁴ “Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No:197, Ankara, 2005, s.26

öğrenmeleri gereken bilgileri aileden özellikle anne ve babalarından öğrenmekteydiler. Oysa bugün anne ve babaların bildikleri bilgiler, çocukların hayatta kendi başlarına ayakta durabilmeleri için yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğrenilmesi gereken bilgilerin sistemli, planlı ve programlı bir şekilde, uzman kişiler aracılığıyla öğrenilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Bilgi toplumunda, her alanda meydana gelen gelişmeler, bir insanın bilmesi gereken mevcut bilgi birikiminin en fazla iki yılda bir iki kat arttığı bir gelişim çağında öğretmenin bu gelişmeleri takip ederek kendisini yenilemesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu gelişmeler öğretmenlerin görevlerinde de değişiklikler meydana getirmiştir. Okul içiyle sınırlı bir görev alanının olduğuna inanılan öğretmenin, sınıf ortamı kadar önemli olan okul dışında, topluma karşı görevleri de önem kazanmıştır. Bunun yanında “... Okullarda programlı eğitime tabi tutulan çocukların öğretimi yalnızca okul veya sınıf içinde kalmayıp, her vesile ile okul dışında da onlara çeşitli öğrenim tecrübeleri kazandırmalıdır.”⁵ Toplumlarda meydana gelecek değişimler öğretmenler aracılığıyla okullarda çok daha rahat bir şekilde anlatılabilmektedir. Değişimin motor gücü olarak kabul edilen eğitim kurumları ve bu kurumlar aracılığıyla da öğretmenlere, değişimin halk tarafından benimsenmesi, bilgi toplumunda gidilen yolda geride kalmamak için önemli görevler düşmektedir. “Bilgi toplumunda öğretmen, planlayan, organize eden, sürdüren ve sonuçlandıran insandır. Öğretmene inisiyatif hakkı vermeyerek, bir döneme özgü durağan, meslekî kalıp davranışlar öğretmek, bilgi toplumunun ortalama insana öngördüğü özellikleri öğretmenden esirgemek demektir”⁶

Bu kadar önemli olan bu görev 1789 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 43. maddesinde, “Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.”⁷ şeklinde ifade edilmiştir.

⁵ Osman Sezgin, *Üçüncü Neslin Eğitimi*, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara,1991, s.69

⁶ İsmail Doğan, *Değişen Türkiye'de Bilim ve Kültür*, İmaj Yayınları, Ankara,1997,s.153

⁷ *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Md 43.

Öğretmenler, öğrenci ile devamlı olarak etkileşimde bulunan, öğrencide konunun, dersin, okulun ve dolayısıyla milli eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumlu olan kişilerdir. Bu sorumluluk öğretmenlerin öğrenci, öğrenme-öğretme, çevre koşulları vb. konularda bilgi sahibi olmalarını gerekli kılar. Öğretmenlerin öğrencide öğrenmeyi sağlamaları dolayısıyla istenen davranışları oluşturmaları için öncelikle öğrencileri tanımaları ve onların davranışlarını incelemeleri gerekir. Çünkü öğrenciler öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilenmekte, olumlu ya da olumsuz davranışlar edinmektedirler.⁸ O nedenle, mesleğin önemine uygun bir biçimde, öğretmenliğe karşı güçlü bir inanç ve içten bağlılık duygusu geliştirilerek bunun devam ettirilebilmesi için; öğretmen yetiştiren ve mevcut öğretmenleri geliştiren eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüzde öğretmen yeterlikleri ile öğretmenden beklenen davranışlar hızla değişmektedir. Eğitim bilimindeki gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin ortaya çıkan yeni yaklaşımların gerektirdiği becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Eğitim yaklaşımlarında yeterli beceriye sahip bir öğretmen; “değerler geliştiren, kaynak arayan, güçlükleri ve sorunları tanıyan, disiplinler arasında bağlantı kurabilen, insan ilişkilerini geliştiren, meslek seçimi ve boş zamanları değerlendirmede danışmanlık yapabilen, çevre incelemelerine rehberlik eden, mesleğe hazırlamada öğrencilere yardımdan kaçınmayan, öğretme/öğrenme konusunda uzmanlaşmış, özel eğitime ihtiyaç duyanlara yardım edebilen, zekâ türleri ve öğrenme stillerini bilen ve bunlara dair gözlemler yapabilen, İhtiyaç ve beklentileri dikkate alarak öğrencileri etkin kılan, bireysel farklılıkları gözetken ve aynı zamanda grup çalışmalarını özendirken, eldeki bilgilerden geleceğe yönelik olarak nasıl yararlanacağını bilen”⁹ biri olarak nitelendirilmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeninin de eğitim-öğretim sürecinde etkili olabilmesi için yukarıda ifade edilen özelliklerle birlikte kendi alanıyla ilgili birtakım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin etkili olması, onda bulunan alan bilgisi, özel alan ve genel kültür alanındaki yeterliğe sahip olmasıyla

⁸ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınları, Ankara, 1996,s.86

⁹ İsa Eşme, Ali Temel, Nalan Kuru Turaşlı, *İstanbul Maltepe ve Kartal ilçeleri Öğretmen Profili Araştırması*, İstanbul, 2003.

mümkündür. Öğretmenin bu yönüyle alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması ve bu bilgi birikimini sürekli artırması gerekmektedir. Bunun yanında bilgiyi öğrenciye etkili bir şekilde iletebilmek için özel öğretim yöntem ve tekniklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir.

Din eğitimini okulda kılavuzlayan kişi olarak öğretmenlerin, çocukta var olan dini istidat ve kabiliyetleri ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir. Dinin insanlık kadar eski olduğu, insanlığın bütün üstün değer, kavram ve duygularının; insan hakları, demokrasi, eşitlik, kardeşlik, feragat, diğerkâmlık ve insana saygının hep dinden geldiği sosyolojinin ortaya koyduğu gerçeklerdir.¹⁰ Bu ve benzeri özelliklere sahip olan, dini öğreten öğretmenlerin önemi oldukça fazladır. Çünkü bireysel, toplumsal ve kültürel boyutu olan dini öğretmek çok hassas bir konudur. Okulda din eğitimini verecek olan öğretmenin öncelikle din hakkında doğru bilgiye, daha sonra bu bilginin öğretilmesine yönelik bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin etkili olması onda bulunan alan bilgisi, özel alan ve genel kültür alanındaki yeterliğe sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmenin bu sebeple alanıyla ilgili bilgi birikimine sahip olması ve bu bilgi birikimini sürekli artırması gerekmektedir. Bunun yanında bilgiyi öğrenciye etkili bir şekilde iletebilmek için özel öğretim tekniklerini çok iyi bilmesi ve ders ortamında uygulaması gerekmektedir.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu ve Dünya Bankası İşbirliğiyle gerçekleştirilen ve 1997 yılında sonuçları uygulamaya konan öğretmen yetiştirme model ve programları arasında İlköğretim kurumlarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin daha nitelikli bir biçimde yetiştirilmesi için İlahiyat Fakülteleri bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ismiyle bir bölüm oluşturulmuş ve programı geliştirilerek uygulamaya konmuştur.

Yeniden yapılanma çalışmaları, ilköğretim, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirme modeline uygun olarak başlatılmıştır. Buna göre yapılanma sürecine katılan İlahiyat Fakültelerinde iki ayrı program uygulanmaya başlanmıştır. İlki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı, ikincisi ise İlahiyat

¹⁰ Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980, s.18.

Lisans programıdır. Bu sayede okullarda verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin yeterli İlahiyat bilgisine sahip aynı zamanda pedagojik formasyonu da almış yeterli konumdaki kişiler tarafından verilmesi planlanmıştır. Böyle bir yapılanma ile derslerin daha sağlıklı, daha nitelikli ve daha kaliteli bir biçimde verilmesi beklenmektedir.

1998–1999 öğretim yılında 11 İlahiyat Fakültesinin bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü açılmıştır. İlköğretim kademesine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirmek üzere açılan bu bölümün yapısı, yani teorik ve pratik derslerin ve uygulamaların saatleri, kredi değerleri diğer öğretmenlik programlarıyla aynıdır. Derslerin teorik muhtevaları da ortaktır. Sadece alana özgü gerekli ek bilgiler artı olarak verilmektedir. İlahiyat Fakültelerinin teorik muhtevası ile karşılaştırıldığında yüklü dini bilgi yerine İlköğretim düzeyinde ders veren öğretmenin ihtiyacını karşılayacak düzeyde dini içerik verilmektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 2001-2002 öğretim yılından itibaren mezun vermiş ve bu bölümden mezun olan öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığına ait okullara İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olarak atanmışlardır. Bu bölümden mezun olan öğretmenlerin durumunu ortaya koyma adına araştırmaların yapılması gerekmektedir. Yeni açılmış olan bu bölümün yetiştirmiş olduğu öğretmenlerin yeterliğini ölçmeye yönelik bir araştırma, bölümün verimliliği ve yapılması gerekenler noktasında önemli bulgular ortaya koyacaktır. Ancak şimdiye kadar bu anlamda bölümle ilgili herhangi bir araştırma yapılmamıştır.

DKAB öğretmenlerinin yeterliklerini tespit etmek amacıyla 2002 yılında Prof. Dr. Recai Doğan ve Doç. Dr. Nurullah Altaş tarafından “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği*” geliştirilmiştir. Doğan ve Altaş tarafından Milli Eğitim Bakanlığının ortaya koyduğu öğretmen yeterlikleri ölçeği esas alınarak geliştirilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmelerinin yeterlikleri maddelerinin geçerlik güvenirlik çalışması yazarlar tarafından yapılmıştır. Geliştirilen bu ölçek, Ankara ilinde görev yapan İlköğretim kademesindeki ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren öğretmenlere

uygulanmıştır. Yapılan bu iki çalışma da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisinde yayınlanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri hakkında Doğan ve Altaş tarafından geliştirilen “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği” ni¹¹ kullanarak, Doğan ve Altaş Ankara ili Örneğinde¹², Arpacı İzmir ili örneğinde¹³, Yazıcı İstanbul ili örneğinde¹⁴ araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin belirtilen altı boyutta yeterliklere yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalara dâhil edilen öğretmenlerde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu olma şartı gözetilmemiş, tüm alan öğretmenleri evrene dâhil edilmiştir.

Yapılan bu araştırmalarda elde edilen datalar bir araya getirilerek, tekrar geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Düşük faktör yük değerine sahip maddeler çıkarılarak ortaya çıkan boyutlar yeniden isimlendirilmiştir. Bu araştırmada sözü edilen araştırma veri ve bulgularından hareketle Doğan ve Altaş tarafından ortaya konan yeni ölçek kullanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunlarını merkeze alan bu tür ayrıntılı bir araştırmanın yapılması; bu bölümden mezun olan öğretmenlerin yeterliklerinin tespit edilmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın problemi, “Türkiye’de İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlik düzeyleri nedir ve belirlenen faktörler bu düzeyleri ne derece etkilemektedir?” sorusu üzerine kurgulanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Türkiye örneğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu olup, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi

¹¹ Recai Doğan, Nurullah Altaş, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 2002, C XLIII, S 1, s. 109-122.

¹² Recai Doğan, Nurullah Altaş “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler(Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C XLIV, S: 2, Ankara 2003.

¹³ Mücahit Arpacı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

¹⁴ Işıl Yazıcı, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

alanında görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde, araştırmanın diğer amaçları ise,

1.Öğretmenlerin, öğrenme- öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini;

2.Öğretmenlerin, öğretmenlik rolünü benimseme ve yansıtma becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini;

3.Öğretmenlerin, öğretim-veli iletişimini sağlama becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini;

4.Öğretmenlerin, öğretim teknolojileri becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini;

5.Öğretmenlerin, özel alan bilgi ve becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini;

6.Öğretmenlerin, çocuk merkezlilik becerileri konusundaki yeterliklere sahip olma düzeylerini tespit etmektir.

Ayrıca yukarıda belirtilen yeterliklerin, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlerin uğraş malzemesinin öğrenci ve sonucun da kazandırılmaya çalışılan davranış olduğu düşünüldüğünde bu mesleğin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda din ve ahlakla ilgili bilgileri kazandırması bakımından bu dersin öğretmenlerine düşen sorumluluk oldukça fazladır. Çünkü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin, öğrencilere ve derse karşı tutum ve davranışları

öğrenciler üzerinde etkili olmakta ve bu etki yaşam boyu devam etmektedir. Öğrencinin din ile ilgili kültür öğelerine karşı tutumları ve gösterecekleri nitelikli davranışlar, öğretmenlerin bu derste gösterecekleri performansla yakından ilişkilidir. Bu da büyük ölçüde öğretmenin hizmet öncesi eğitimde nitelikli bir eğitim programından geçmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmasıyla alakalıdır. Çünkü öğretmen yeterlik alanları olarak ifade edilen geniş genel kültür, sağlam bir alan bilgisi ile eğitime-öğretme yeterlikleri olarak da ifade edilen iyi bir pedagojik formasyona sahip olması ve sürekli kendini geliştirmesi gerekmektedir.¹⁵

İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla beraber, bu kademeye öğretmen yetiştirme sorununun çözümüyle ilgili yollar aranmaya başlandı. Bunun sonucunda Yükseköğretim Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankasının ortak çalışmasıyla, öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden yapılandırıldı. Bünyesinde Eğitim Fakülteleri bulunan Üniversitelerin İlahiyat Fakültelerine bağlı olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümleri açıldı. 1998'de açılan bu bölümlerden mezun öğretmenler 2002 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarında görev yapmaya başladılar. Görev yapmaya başlayan bu öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler ve yeterlikler önemli hususlardandır.

İlahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonucu açılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleri hakkında herhangi bir araştırmanın olmayışı göz önüne alındığında; bu araştırmanın, ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin eğitim ve öğretimini yürüten öğretmenlere, durumlarını görme ve değerlendirme imkanı sağlayacağı; bölümün programlarının geliştirilmesine veriler sunacağı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin derslerdeki veriminin ve başarısının artmasına katkı sağlayacağı; İlahiyat Fakültelerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretim üyelerine, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili

¹⁵ Leyla Küçükahmet; *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Alkım Yayınları, Genişletilmiş 9. Baskı, İstanbul, 1998, s.156.

bilimsel veriler temin edeceği ve mevcut durumun değerlendirilmesinde önemli kolaylıklar sağlayacağı umulmaktadır.

4.KAVRAM VE TANIMLAR

4.1. İlköğretim

6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır; Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır.¹⁶ 18 Ağustos 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasa ile tüm yurtda 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Böylece hem daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi yönünde önemli adımlar atılmış hem de programlarda bütünlük sağlama yoluna gidilmiştir. İlköğretim süresinin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte tek tip program uygulamasına gidilmiş ve ilkokul ve ortaokulların programlarının birleştirilmesi sağlanmıştır.

İlköğretimin amacı; “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.”¹⁷ Bu anlamda ilköğretim birey için gelecekteki öğrenim kademelerinin temelini oluşturmakta ve ona gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktadır.

4.2. Öğretmen

Kavram ve meslek olarak öğretmenlik ile ilgili farklı açılardan yaklaşılarak çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

“Resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimselere”¹⁸ öğretmen denir. Öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır.¹⁹

¹⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, *Tebliğler Dergisi*, C:60, S:2481, Ekim 1997.

¹⁷ *Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, MEB. Basımevi, Ankara, 1990, s.13.

¹⁸ Tayip Duman, *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme(Tarihi Gelişimi)*, MEB Basımevi, İstanbul, 1991, s.6.

¹⁹ Cevat Alkan, “Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam”, *Çağdaş Eğitim*, Sayı:241, Ankara, 1998, s.12.

Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir.²⁰ Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmek için gereken öğretmen nitelikleri, literatürde çok geniş biçimde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, Oğuzkan'a göre, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır.²¹

Öğretmen, “örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticileri”²², “devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla politikaları etkileyen, uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan, aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara katkı sağlayan önemli bir kişi”²³, bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil veren üretici bir insandır.

12 Mart 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmenlik: “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.”

“Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde, yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir.”²⁴

4.3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

İlahiyat fakültelerinin 1998–1999 yılında yeniden yapılandırılması sürecinden sonra bu fakülteler bünyesinde ilköğretim kademesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri yetiştirmek için kurulan bölümün adıdır. Bu bölüm 26.05.2006 tarihinde YÖK tarafından alınan karar ile buldukları üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin bünyesine alınmıştır.

²⁰ Gülsün Atanur Başkan, “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* S:20, ss(16–25), Ankara, 2001.

²¹ Başkan, *a.g.m.* s.16.

²² Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmeye Etkileri*, Doğan Basımevi, Ankara, 1978, s.10.

²³ Fatma Varış, *Eğitim Bilimine Giriş*, A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay., Ankara, 1985, s.32.

²⁴ *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Madde 43.

4.4.İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni

İlköğretim kademesindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, dersin programı çerçevesinde çocukların ve gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimselerdir.

Çalışmamızda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ifadesi ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenler kastedilmektedir.

4.5.Öğretmen Yeterliği

Araştırma dahilinde olan ilköğretim okullarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlardır. Yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yetersizliği²⁵ olarak tanımlanabilir.

Genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi, öğretmenliğin üç temel boyutunu oluşturmaktadır. Bir öğretmen adayının, alanında ne denli uzman olursa olsun, genel kültür düzeyi ne denli yüksek olursa olsun, kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir? sorusuna cevap verecek bir meslek formasyonuna sahip olmadığı sürece, etkili bir öğretimi gerçekleştirmesini oldukça güç olduğu söylenebilir.²⁶ Öğretmenlik mesleğinde yeterlik, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve hizmetleri yerine getirebilmedir. Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirme mesleği olduğu için öğretilmede mutlaka insan sevgisi dediğimiz “pedagojik sevgi”nin bulunması gerekir. Buna meslek sevgisi de denebilir. Öğretmenlik para mesleği değil, insan kazanma, fedakârlık mesleği demektir.²⁷ Görevinde başarılı olabilmesi ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için öğretmenin yetiştirilmesinde mesleğiyle ilgili birtakım nitelikleri kazanması şarttır. Bu da ancak bilgi ve becerilerinden uygun zamanda ve biçimde nasıl yararlanılacağıının yollarını iyi bilmekle gerçekleşir. Öğretmenin genel ve özel alan (branş) eğitimi yanında,

²⁵ Ziya Bursalıoğlu, *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, II. Baskı A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:93, Ankara, 1981, s.5.

²⁶ Ali Temel ve Diğerleri, “Öğretmenlik Formasyon Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Adana 1988, C:1, S:5, s. 86-103.

²⁷ Hasan Çelikkaya, *Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı)*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1997, s.10.

başlıca eğitim kuramlarını bilmesi ve öğrencileri istenilen eğitim amaçlarına yöneltme bakımından belirli bir yeterliğe erişmiş olması gerekir.²⁸

Türkiye'de öğretmen yeterliklerini belirleme amaçlı ilk ciddi ve kapsamlı girişimler, Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde ilgili ve yetkili tarafların katılımıyla 1995 yılında başlatılmış ve zaman zaman kesintiye uğrayarak günümüze kadar sürmüştür. Bu çalışmaların ilk ürünü olan “Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmetöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin seçimi, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi amaçlarıyla kullanılmak üzere Bakanlık tarafından 17.02.2002 tarihinde yürürlüğe konarak, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardan öğretmenlerin hizmet öncesinde belirlenen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri istenmiştir”²⁹.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretmen Yeterlikleri adlı kitapçıkta yeterlikleri genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlikleri olarak üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

a) Genel Kültür Bilgi ve Becerileri

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğretmen, temel ve uygulamalı bilimler ile sosyal bilimlerin temel kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir ve anlar. Olay ve olgu karşısında durumu, felsefi, tarihsel, sosyolojik ve ekonomik yönleriyle tanımlar ve açıklar. Diğer bir deyişle, öğretmen bir sorunla karşılaştığında sorunu çeşitli boyutlarıyla ele alır, seçenekleri belirler; en uygun seçeneği seçer, duruma uygular, süreci izler ve değerlendirir.

²⁸ A.Ferhan Oğuzkan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1988, s.37-38

²⁹ Ali Karaçalı, “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürü Kerem Altun İle Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Söyleşi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S:58, 2004, s.23

Genel kültür bilgileri alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk-soyutluk, yakınlık-uzaklık, anlaşılabilirlik, güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliklerinin ayrılmaz bir boyutunu oluşturur.

Genel kültürle ilgili bilgi ve beceriler, Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık, Türkçe, Matematik, Bilim Felsefesi, Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi, Sanat, Temel Sağlık Bilgisi, Bilim ve Teknoloji, Doğal ve Kültürel Varlıkları Koruma, Sivil Savunma vb. konu alanlarını kapsar.

Genel kültür bilgi ve becerileri, öğretim sürecinde;

1. Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
2. Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağını kurma,
3. Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme,
4. Öğretim sürecinde örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma,
5. Öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme biçiminde kullanır.³⁰

b) Özel Alan

Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Bu bağlamda, öğretmen, öğrettiği alanın belli başlı kavramlarını, varsayımlarını, tartışmalarını, araştırma ve inceleme yöntemlerini bilir. Bir bilgiye ait kavramsal çerçevenin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğini anlar. Öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir; alanın okul çapında uygulanan program içindeki yerini anlar.

Öğretmen, alanına ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil; fakat karmaşık, sürekli ve değişen bir yapıda olduğunu fark eder. Farklı perspektifleri kabul ederek ve bilginin nasıl geliştiğini öğrenciye aktarır. Öğrettiği alana ilişkin

³⁰ *Öğretmen Yeterlikleri*, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2002, s.17.

gelişmelere yakından ilgi duyar ve günlük yaşamla bağı kurar. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirir. Alanla ilgili faaliyetle, alanın öğretimi konusundaki profesyonel etkinliklere aktif olarak katılır.

Bu anlayış içinde öğretmen, özel alana ilişkin bilgi ve becerileri;

1. Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimlerde açıklama,
2. Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
3. Öğrenme-öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
4. Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
5. Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirerek programları kullanma ve geliştirme,
6. Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri oluşturma,
7. Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanır.³¹

c) Eğitim-Öğretme Yeterlikleri

Eğitime-öğretme yeterlikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri oluşturmaktadır. Ancak, öğretmenden sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerinin dışında farklı nitelikler de beklenmektedir. Bunlar; sınıf ve okul içinde rehberlik yapma, özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme, okulu geliştirme gibi niteliklerdir. Nitelikler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkıda bulunurken, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden eğitim uzmanları ile etkili bir işbirliğinin de temelini oluşturacaktır.

Bunun anlamı, öğretmenin rehberlik uzmanı, özel eğitim uzmanı veya yetişkin eğitimi uzmanının yerine geçmesi değildir. Özel alan uzmanlarının

³¹ *Öğretmen Yeterlikleri*, MEB, s.18

bulunduğu yerlerde öğretmen, temel görevlerini yaparken karşılaştığı durumlara hakim olması ve ortaya çıkan sorunu uzmana ulaştırıncaya kadar gerekenleri yapabilmesi anlamına gelmektedir. Kimi zaman bu sorunlar bir uzmana gereksinim duyulmayacak düzeyde de olabilir. O zaman öğretmen sorunu kendisi çözecektir. Kimi zaman ise, rehber öğretmen ya da özel eğitim uzmanları ile bunları istihdam eden birimler, okulda veya çevrede bulunmayabilir. Bu durumlarda da öğretmen, eğitim uzmanı ile iş birliğine girinceye dek bir ölçüde yapılabilecekleri yapmak durumundadır.

Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri ve sınıftaki grupları etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendirir, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi öğrenme sürecinin niteliğini yükseltir.

Öte yandan, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişimler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreci içinde bulunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen, öğrenmeyi öğrenmeli ve öğrencilerine de öğrenmeyi öğretmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeye, farklı görüşleri hoş görmeye özendirmelidir.

Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılında öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada aşağıda verilen yeterlik maddeleri ortaya çıkmıştır.

14 başlık altında verilen yeterlik maddeleri;

Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme,

Öğrenciyi Tanıma,

Öğretimi Plânlama,

Materyal Geliştirme,

Öğretim Yapma,

Öğretimi Yönetme,
Rehberlik Yapma,
Temel Becerileri Geliştirme,
Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme,
Yetişkinleri Eğitme,
Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma,
Kendini Geliştirme,
Okulu Geliştirme,
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirmedir.³²

YÖK'ün listesinde yeterlik alanları dört maddede verilmiştir:

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler,
2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler,
3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma,
4. Diğer Mesleki Yeterlikler olarak belirlenmiştir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2005 yılında Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleriyle ilgili çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği için şu yeterlik alanları belirlenmiştir:

1. Din, 2. İnanç, 3. İbadet, 4. Ahlak ve Değerler

Öğrenme alanı birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Belirlenen bu alan dinin temel boyutlarıdır. Diğer taraftan öğrenme alanları belirlenirken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni için ortaya konan en önemli yeterlikler şunlardır:

³² *Öğretmen Yeterlikleri*, MEB, s.19–35.

1.Öğretmen, öğrencilerin din, inanç, ibadet, ahlak ve değerler ile ilgili temel kavramları ve bu kavramların birbirleriyle ilişkilerini aktif bir biçimde keşfetmelerini sağlayacak öğretim stratejilerini seçebilmelidir.

2.Öğretmen öğrencilerin tüm öğrenme alanlarındaki dini kavramları gerçek yaşamla ilişkilendirebilmelerine yardımcı olur.

3.Öğrencilerin, dinin amacının insanı mutlu kılmak olduğunu anlamalarına yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanabilmelidir.

4.Din-vahy, akıl-bilim, din-kültür ilişkisini açıklayabilmelidir.

5.Öğrencilerin, inanç-ibadet-davranış ilişkisini fark etmelerine yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanabilmelidir.

6.İnsan-din-ahlak ilişkisini açıklayabilme ve ahlaki değerlerin oluşumunda dinin katkısını fark etmelerine yardımcı olacak yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

7.Evrensel ahlaki değerleri kavramalarına yardımcı olacak yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

8.Öğrencilerin, peygamberlerin örnek ahlakını tanımalarına yardımcı olacak yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

9.Öğretmen, öğrencilere yönelik strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

10.Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile diğer ders ve disiplinlerle bağlantı kurmalarına yardımcı olur.³³

4.6. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği :

Araştırmamızda kullanılan ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri” ismi verilen bu ölçekte, 87 soru temel bileşenler metodu ile incelenerek faktör analizine tabi tutulmuş ve 6 alt boyut elde edilmiştir. Bu boyutlar şunlardır:

1.Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri

³³ *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri*, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2005

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecinde okulda gerçekleşen öğretim etkinliklerini planlaması, yönetmesi ve öğretime rehberlik etmesini içeren yeterlik maddeleriyle ilgilidir.

2. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde daha etkili olabilmesi, eğitim-öğretime rehberlik edebilmesi için öncelikle öğretmenlik rolünü benimsemesi, bunu yansıtabilmesi ve sürekli kendisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu alandaki yeterliklere sahip olan öğretmen, kişisel ve mesleki yeterliklere sahip olduğu için, öğrencilere model olabilmekte ve çağdaş ve demokratik öğretmen profilini oluşturabilmektedir.

3. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, okul-veli iletişimini sağlaması ile ilgilidir. Öğretmen sınıf içi etkinliklerin yanında öğrencinin daha başarılı olabilmesi için veli ile iletişim içinde olması ayrıca okul-veli iletişimini sağlamada etkili olması gerekmektedir.

4. Öğretim Teknolojileri Becerileri

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin işlenişi sürecinde sahip olmaları gereken teknik bilgiler, kullanmaları gereken ders araç gereçleri, ölçme değerlendirme bilgileri ve bilgisayar ve benzeri öğretim teknolojileri araçlarını işe koşmaları becerileri ile ilgilidir.

5. Özel Alan Bilgi ve Becerileri

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alanında sahip olmaları gereken din ve ahlakla ilgili bilgileri ve bunların öğrenciye aktarımını içeren özel alan yeterlik maddelerini kapsamaktadır.

6. Çocuk Merkezilik Becerileri

Bu boyuttaki yeterlik maddeleri öğretmenlerin, çocuk merkezli yaklaşım yeterlikleri ile ilgilidir. Bu yeterlik kapsamında öğretmenlerin çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma, çocukların gelişim özelliklerinden

kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme, çocuğun gelişim özellikleri bilgisi ve öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma maddelerini içermektedir.

5. HİPOTEZLER

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin;

1.Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri boyutundaki yeterlik düzeyleri;

a)Cinsiyetlerine,

b)Görev sürelerine,

c)Öğrenim durumlarına,

d)Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,

e)Mezun oldukları lise türüne,

f)Mezun oldukları fakülteye,

g)Görev yaptıkları yerleşim merkezine,

h)Haftalık girdikleri ders saatine,

i)Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,

j)Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,

k)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,

l)Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,

m)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,

n)Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,

o)Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

2.Öğretmenlik rolünü benimseme ve yansıtma becerileri boyutundaki yeterlikleri,

- a)Cinsiyetlerine,
- b)Görev sürelerine,
- c)Öğrenim durumlarına,
- d)Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,
- e)Mezun oldukları lise türüne,
- f)Mezun oldukları fakülteye,
- g)Görev yaptıkları yerleşim merkezine,
- h)Haftalık girdikleri ders saatine,
- i)Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,
- j)Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,
- k)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,
- l)Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,
- m)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,
- n)Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,
- o)Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

3.Öğretim-veli iletişimini sağlama becerileri boyutundaki yeterlikleri,

- a)Cinsiyetlerine,
- b)Görev sürelerine,
- c)Öğrenim durumlarına,
- d)Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,
- e)Mezun oldukları lise türüne,
- f)Mezun oldukları fakülteye,
- g)Görev yaptıkları yerleşim merkezine,
- h)Haftalık girdikleri ders saatine,

- i) Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,
- j) Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,
- k) Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,
- l) Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,
- m) Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,
- n) Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,
- o) Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

4.Öğretim teknolojileri becerileri boyutundaki yeterlikleri,

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Görev sürelerine,
- c) Öğrenim durumlarına,
- d) Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,
- e) Mezun oldukları lise türüne,
- f) Mezun oldukları fakülteye,
- g) Görev yaptıkları yerleşim merkezine,
- h) Haftalık girdikleri ders saatine,
- i) Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,
- j) Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,
- k) Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,
- l) Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,
- m) Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,
- n) Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,

o)Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

5.Özel alan bilgi ve becerileri boyutundaki yeterlikleri,

a)Cinsiyetlerine,

b)Görev sürelerine,

c)Öğrenim durumlarına,

d)Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,

e)Mezun oldukları lise türüne,

f)Mezun oldukları fakülteye,

g)Görev yaptıkları yerleşim merkezine,

h)Haftalık girdikleri ders saatine,

i)Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,

j)Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,

k)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,

l)Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,

m)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,

n)Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,

o)Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

6.Çocuk merkezlilik becerileri boyutundaki yeterlikleri,

a)Cinsiyetlerine,

b)Görev sürelerine,

c)Öğrenim durumlarına,

d)Yüksek lisans ve doktora yapma durumlarına,

e)Mezun oldukları lise türüne,

- f)Mezun oldukları fakülteye,
- g)Görev yaptıkları yerleşim merkezine,
- h)Haftalık girdikleri ders saatine,
- i)Hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumlarına,
- j)Öğretmenliğin dışında üstlendikleri idari görevlere,
- k)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerini takiplerine,
- l)Kitap okuma sıklıklarına, aylık gelirlerine,
- m)Alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumlarına,
- n)Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumlarına,
- o)Okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşmaktadır.

6. SINIRLILIKLAR

Araştırmamızın temel sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir:

- 1.Araştırma öncesi belirlenen kişisel bilgiler maddeleri ile,
- 2.Araştırma öncesi belirlenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlik maddeleri ile,
- 3.Öğretmenlerin kişisel bilgiler ve yeterlik maddelerini kendi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ile,
- 4.Ölçme aracının uygulandığı zaman dilimi ile,
- 5.Türkiye evreni ile,
- 6.İlköğretim kademesinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenler ile sınırlıdır.

7.YÖNTEM

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında, görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin, hangi değişkenlere göre farklılaştığını tespit amacıyla yapılan bu araştırmada, ilgili literatür taraması yapılmış ve Doğan ve Altaş

tarafından geliştirilen 6 faktörlü “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Yapılan çalışmayla ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne yasal izin başvurusu yapılarak izin alınmış ve Türkiye örnekleme uygulamak için destek sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığına araştırma projesi hazırlanarak başvuru yapılmıştır. Araştırma projesi ilgili kurum tarafından incelendikten sonra destek verilmesine karar verilmiş ve protokol imzalanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Dairesinden evrene dâhil olan öğretmenlerin listeleri temin edildikten sonra, örneklem tespit edilmiştir. Örneklem listesi EARGED’e verilmiş ve ölçme aracı listedeki öğretmenlere uygulanmıştır.

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

7.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin, bu alandaki yeterliklere ne derece sahip oldukları ve bu yeterlik düzeylerinin bazı faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle tezde, ilişkisel tarama modeli³⁴ kullanılmıştır. Bu tür modellerde ihtiyaç duyulan veriler, hedef kitle olarak tanımlanan çalışma evrenindeki birey ya da objelerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılır.³⁵

Teze konu edilen araştırma tek faktörlü bir desen³⁶ olarak planlanmıştır. Bu çalışmada araştırmanın problemini gösteren bağımlı değişken, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri, bu yeterliklere sahip olma düzeylerinde etkisi olup olmadığı incelenen bağımsız değişkenler ise cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim

³⁴ İlişkisel tarama modeli için bkz. Niyazi Karasar; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998, s.79-81.

³⁵ Balcı, *a.g.e.s.*240, Karasar, *a.g.e.* s.79-81.

³⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. Balcı, *a.g.e.s.*242.

kursuna katılım durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumudur.

7.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Türkiye genelinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterliklerini konu almaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu ve 2002–2004 yılları arasında göreve başlamış öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada evrene giren tüm öğretmenlerin isim listeleri ve adresleri Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Daire Başkanlığından temin edilmiştir. Bu yıllar arasında atanan dolayısıyla evrene dâhil toplam öğretmen sayısı 595'tir. Türkiye'deki illere dağılım göz önünde bulundurularak bu evreni temsil edecek biçimde 350 kişilik bir örneklem grubu seçilmiştir. Örneklem seçimi atama yoluyla yapılmıştır.

7.3. Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Veri toplama aracımız olan anket formunda, kişisel özellikleri belirlemeye yönelik 15 adet soru ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik 87 sorudan oluşan "İDKAB öğretmenlerinin yeterlikleri ölçeği"nden oluşmaktadır.

Ölçme aracı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi tarafından desteklenerek ilgili kurum tarafından örnekleme dâhil edilen örnekleme uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların isimleri sırasıyla şöyledir:

- 1- Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri boyutu
- 2- Öğretmenlik rolünü benimseme ve yansıtma becerileri boyutu
- 3- Öğretim-veli iletişimini sağlama becerileri boyutu
- 4- Öğretim teknolojileri becerileri boyutu
- 5- Özel alan bilgi ve becerileri boyutu
- 6- Çocuk merkezlilik becerileri boyutu

Bu altı yeterlik boyutunu oluşturan maddeler ise şunlardır:

1- Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

- Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip uygulama
- Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma
- Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma
- Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme
- Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma
- Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme
- Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma
- Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama
- Hoşgörü kültürü kazandırabilme
- Kavramları öğrencilerin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma

- Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme
- Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme
- Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma
- Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma
- Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma
- Öğrencilere karşı davranışlarda doğal, samimi ve hoşgörülü olma
- Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksikliklere karşı hoşgörülü olma
- Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma
- Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma
- Din Kül. ve Ah. Bilgisi derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanma
- Öğrencilerle göz iletişimi kurma
- Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma
- Çevredeki örf adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme
- Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma
- Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma
- Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme

▪Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb) yer verme

2- Öğretmenlik rolünü benimseme ve yansıtma becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

▪Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörölü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma

▪Sabırlı, hoşgörölü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik

▪Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme

▪Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresine örnek olma

▪Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma

▪Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma

▪Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum

▪Öneri ve eleştirilere açık olma

▪İnsan ilişkileri konusunda öğrencilere yardımcı olma

▪Çocuk sevgisi

▪Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma

▪Mesleğini benimseme

▪Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma

▪Velilere karşı samimi ve hoşgörölü davranma

▪Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama

▪Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme

▪Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme

▪Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma

▪Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma

3- Öğretim-veli iletişimini sağlama becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

▪Öğrencinin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme

▪Velileri, rehberlik hizmetleri ve servisleri konusunda bilgilendirme

▪Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama

▪Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme

▪Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma

▪Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme

▪Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma

▪Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma

▪Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama

▪Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama

▪Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma

▪Rehberlik uzmanı ve servisleriyle işbirliği yapma

▪Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama

▪Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme

4- Öğretim teknolojileri becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

- Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi
- Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme
- Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi
- Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi
- Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme
- Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi
- Program geliştirme ve değerlendirmeyele ilgili temel kavramlar bilgisi
- Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme
- Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma
- Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç, gereç ve materyalleri kullanarak desteklemek
- Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma
- Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme

5- Özel alan bilgi ve becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

- Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarını takip ederek muhtemel yanlış anlamaları düzeltme
- Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme
- Allah-İnsan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi
- Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi

▪Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme

▪Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma

▪Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığının kazandırılması

▪İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması

▪Kur'an mealini yeterince kullanabilme

▪İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma

▪Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma

6- Çocuk merkezilik becerileri boyutunu oluşturan yeterlikler

▪Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma

▪Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme

▪Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi

▪Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin söz konusu yeterliklere sahip olma düzeyleri, kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

Öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri toplam puanlar kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunu için her boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin toplam puanlar hesaplanarak, bu değerler büyükten küçüğe 1'den başlanarak sıraya dizilmiştir. Her bir yeterliğe sahip olma düzeyine ait ortalama puanlar kullanılarak, öğretmenlerin o yeterliğe hangi düzeyde sahip olduğu ölçeklendirilmiştir.

7.4. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının geçerliliği, hazırlanan anketin neyi ölçtüğü ve hazırlanış amacını ne kadar iyi gerçekleştirdiğini ifade eder.³⁷ Ölçme aracının güvenirliliği ise “ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikler ne derece bir kararlılıkta ölçmekte olduğunun göstergesidir.”³⁸ Güvenirliğin “bir ölçme aracında bütün soruların birbiri ile tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavram”³⁹ olduğu bir başka tanımdır. Araştırmamızın güvenirlilik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Çünkü Cronbach Alfa katsayısı, istatistik temelleri tutarlı ve güvenirlilik yapısı en iyi olan katsayıdır.⁴⁰ Ölçeğimizde 6 temel yeterlik boyutu ele alınmış ve bu boyutların altında yer alan ölçeklerin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır.⁴¹ Ayrıca öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin her bir boyutunun geçerlik güvenirlilik çalışması ve elde edilen verilerdeki yeterliliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini belirtmek için Barlett Testi uygulanmıştır.⁴² Ölçeğimizdeki 6 temel yeterlik boyutuyla ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlilik testleri aşağıda verilmiştir.

7.4.1.Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri

Tablo 1. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,939
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3658,973
	Df	351
	Sig.	,000

³⁷ Ezel Tavşancıl, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002, s.16.

³⁸ Tavşancıl, *a.g.e.* s.34.

³⁹ Kazım Özdamar, *Paket programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I*, Kaan Kitabevi, 2.Baskı, Eskişehir, 1999, s.512.

⁴⁰ Tavşancıl, *a.g.e.* 152.

⁴¹ Geniş bilgi için bakınız, Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara, 2002, s.117.

⁴² Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e.* s.50.

“Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı.93’dir. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴³

Ölçekteki, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 37,628’dir. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri”nin yaklaşık %38’ini açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Faktör Ve Madde Analiz Sonuçları

Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
plan25.Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma	,71	,67
plan6.Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	,69	,65
Plan24.Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	,67	,62
plan12.Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	,66	,62
plan11.Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme	,66	,63
plan23.Çevredeki örf adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme	,66	,62
plan10.Kavramları öğrencilerin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	,66	,62
plan5.Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	,65	,61

⁴³ Geniş bilgi için bakınız, Tavşancıl, *a.g.e.* s.50.

Plan9.Hoşgörü kültürü kazandırabilme	,65	,61
plan20.Din Kül. ve Ah. Bilgisi derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanma	,64	,60
plan19.Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	,61	,57
plan7.Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	,61	,57
Plan21.Öğrencilerle göz iletişimi kurma	,61	,56
plan4.Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	,61	,56
plan2.Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma	,60	,56
plan22.Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma	,59	,55
plan16.Öğrencilere karşı davranışlarda doğal, samimi ve hoşgörülü olma	,59	,55
plan1.Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip belirleme	,59	,55
plan3.Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	,57	,53
plan8.Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	,57	,53
Plan14.Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	,57	,53
plan18.Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	,57	,53
plan15.Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	,56	,52
plan13.Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma	,54	,50
plan17.Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksikliklere karşı hoşgörülü olma	,54	,51
plan27.Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb) yer verme	,50	,47
plan26.Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	,46	,43

Cronbach's Alpha: ,9337

Açıkladığı Varyans: 37,628

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 27 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.46 ile. 71 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .43 ile .67 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 27 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı. 93 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.4.2.Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri

Tablo 3. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,921
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2072,288
	Df	171
	Sig.	,000

“Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı .92’dir. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴⁴

⁴⁴ Tavşancıl, a.g.e. s.50.

Ölçekteki, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 36,419’dur. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri”nin yaklaşık %36’sını açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
rol3.Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	,71	,65
rol16.Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	,66	,60
rol9.İnsan ilişkileri konusunda öğrencilere yardımcı olma	,66	,60
rol4.Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresine örnek olma	,66	,60
rol7.Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	,64	,58
rol2.Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik	,64	,57
rol1.Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma	,63	,56
rol15.Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	,62	,56
rol5.Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	,62	,56
rol6.Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	,60	,54
rol14.Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	,59	,52

rol17.Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme	,58	,53
rol13.Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma	,58	,51
rol11.Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma	,57	,51
rol19.Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	,53	,48
rol12.Mesleğini benimseme	,53	,46
rol18.Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	,52	,47
rol8.Öneri ve eleştirilere açık olma	,52	,45
rol10.Çocuk sevgisi	,49	,43

Cronbach's Alpha: ,8991

Açıkladığı Varyans: 36,419

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 19 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.49 ile. 71 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da. 43 ile. 65 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 19 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı. 89 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin çok iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.4.3.Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri

Tablo 5.Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,944
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3503,437
	Df	91
	Sig.	,000

“Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı.94’tür. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴⁵

Ölçekteki, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 58,778’tür. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” nin yaklaşık %59’unu açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Veli7.Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	,87	,82
veli2.Velileri, rehberlik hizmetleri ve servisleri konusunda bilgilendirme	,85	,80
Veli5.Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	,85	,80

⁴⁵ Tavşancıl, a.g.e., s.50.

veli4.Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	,84	,79
Veli3.Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	,84	,79
veli6.Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	,83	,79
veli1.Öğrencinin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme	,82	,77
veli8.Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	,79	,75
veli9.Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	,75	,70
veli13.Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	,69	,67
veli11.Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma	,66	,62
Veli10.Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama	,63	,59
Veli12.Rehberlik uzmanı ve servisleriyle işbirliği yapma	,58	,54
Veli14.Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	,58	,54

Cronbach's Alpha: ,9428

Açıkladığı Varyans: 58,778

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 14 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.58 ile. 87 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .54 ile .82 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 14 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin mükemmel düzeyde

güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.4.4.Öğretim Teknolojileri Becerileri

Tablo 7. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,902
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2424,644
	df	66
	Sig.	,000

“Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı.90’dır. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴⁶

Ölçekteki, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 53,29’tür. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Öğretim Teknolojileri Becerileri” nin yaklaşık %53’ünü açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Öğretim Teknolojileri Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
tek7.Program geliştirme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar bilgisi	,83	,76
tek6.Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	,81	,73

⁴⁶ Tavşancıl, s.50.

tek3.Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi	,79	,70
tek4.Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi	,78	,69
tek8.Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	,75	,68
tek10.Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç, gereç ve materyalleri kullanarak desteklemek	,75	,72
tek5.Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme	,75	,66
tek2.Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	,74	,67
tek9.Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma	,71	,66
tek1.Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	,69	,63
tek11.Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	,55	,51
tek12.Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	,47	,44

Cronbach's Alpha: ,9067

Açıkladığı Varyans: 53,29

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 12 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.47 ile. 83 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da. 44 ile. 76 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 12 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayısı. 78 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iyi düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Öğretim

Teknolojileri Becerileri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.4.5. Özel Alan Bilgi ve Becerileri

Tablo 9. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1540,152
	df	55
	Sig.	,000

“Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı.90’dır. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴⁷

Ölçekteki, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 47,024’tür. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Özel Alan Bilgi ve Becerileri”nin yaklaşık % 47’sini açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Özel Alan Bilgi ve Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
alan4.Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi	,79	,62
alan3.Allah-İnsan ilişkilerini düzenlemede yardımcı	,78	,62

⁴⁷ Tavşancıl, s.50.

olma becerisi		
alan8.İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması	,77	,65
Alan2.Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	,77	,60
alan1.Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarını takip ederek muhtemel yanlış anlamaları düzeltme	,73	,57
alan6.Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma	,72	,61
alan7.Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığının kazandırılması	,68	,56
alan5.Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme	,68	,53
Alan9.Kur'an mealini yeterince kullanabilme	,67	,57
alan11.Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma	,43	,39
alan10.İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma	,33	,29

Cronbach's Alpha: ,78

Açıkladığı Varyans: 47,024

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 11 yeterli ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin.33 ile .79 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterli ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da. 29 ile. 62 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 11 yeterli ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 78 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iyi düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” yeterli ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.4.6.Çocuk Merkezlilik Becerileri

Tablo 11. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,815
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	514,671
	Df	6
	Sig.	,000

“Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine göre yeterlik puanı.81’dir. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin çok iyi düzeyini ifade ettiğini göstermektedir.⁴⁸

Ölçekteki, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutunda tek bir faktörün açıkladığı varyans % 68,596’tür. Yani bu boyutta yer alan maddeler “Çocuk Merkezlilik Becerileri”nin yaklaşık % 69’unu açıklamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Çocuk Merkezlilik Becerileri Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Çocuk Merkezlilik Becerileri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
cocme2.Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme	,84	,71
cocme1.Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	,82	,68
cocme3.Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi	,82	,67
cocme4.Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma	,81	,66

Cronbach's Alpha: ,84,69

Açıkladığı Varyans: 68,596

⁴⁸ Tavşancıl, s.50.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 4 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktör yük değerlerinin .81 ile .84 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerine göre ölçek birbiriyle ilişkili maddelerden oluşmakta ve “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu yeterlikleri olarak tanımlanan yapıyı ölçtüğü görülmektedir.

Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne denli ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının da .66 ile .71 arasında yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 4 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin çok iyi düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

7.5. Verilerin Çözümlemesi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin tespit edilmesini inceleyen bu araştırmada, ölçme araçları ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri, puan toplamları kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun için her bir boyutta yer alan yeterliklerin sahip olunma düzeylerine ilişkin toplam puanları hesaplanmış ve bu değerler büyükten küçüğe doğru birden (1) başlanarak sıralanmıştır. Her bir yeterliğe sahip olma düzeyine ait toplam puanlar kullanılarak, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin o

yeterliĝe hangi düzeyde sahip olduğu ölçek bazında değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşağıda gsterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 13. Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği

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

Belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalı olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Her bir tutumun bağımsız değişkenlerine göre farklılaşmalarını belirlemek için ise değişkenin niteliğine göre “ilişkisiz örneklem t-testi” yapılmıştır. Ayrıca her bir tutumun, ikiden fazla alt kategoriye sahip bağımsız değişkenlerle farklılaşmalarını belirlemek için “Anova testi” yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda grupların bir yeterlik alanına sahip olma düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmışsa, bu farkın kaynağını bulmak için, grupların ortalama puanları arasında en düşük farkları bile belirleyebilmek için “LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi” kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında ilişkiyi görmek için korelasyon testleri de kullanılmıştır.

8. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Bu kısımda öğretmenler ve yeterlikleri konusunda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmamızın konusu öğretmenler olduğu için hem Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri hem de diğer branşlardaki öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerine yönelik yapılmış çalışma sayısı azdır. İncelenen çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Bilgin (1980) tarafından yapılan “Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri” adlı araştırmada, liselerde okutulan din derslerinin durumu incelenmiştir. Araştırma için Türkiye genelinde 873 liseden 968 Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucu, liselerde mevcut durum ile

olması gereken durum, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.⁴⁹

Demirel (1987), yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, 50 Türk, 50 yabancı öğretmen olmak üzere 100 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin göstermeleri gereken meslek bilgileri ile gerçekte gösterdikleri meslek bilgisi yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Tür ve yabancı öğretmenlerin meslek bilgisi konusundaki görüşleri arasında bir fark yoktur.⁵⁰

Okutan (1991) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin insan ilişkileri konusundaki yeterlikleri incelenmiştir. Müfettişlerin, insan ilişkileri konusunda mesleklerinin yaklaşımına uymayan davranışlar içinde oldukları anlaşılmıştır. Üniversite mezunu müfettişlerin, hizmet içi eğitim kursuyla yetiştirilenlere göre insan ilişkilerine daha yatkın oldukları anlaşılmıştır.⁵¹

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliğiyle ilgili yapılan araştırmalar oldukça azdır. Bu konuyla ilgili Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programının değiştirilmesinden önce Aydın tarafından “*Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*” (1996)adlı bir doktora çalışması yapılmıştır. Aydın bu çalışmasında, Kayseri il merkezindeki orta dereceli okullarda görev yapan 101 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenine ve bu okullardaki 843 öğrenciye anket uygulayarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerini ve bu konudaki öğretmenlerin eksiklerini belirten bir çalışma yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenler, pedagojik bilgi ve beceri bakımından geçmişe nazaran çok daha iyi bir konumda bulunmaktadır.
- Tüm branş öğretmenleri dikkate alındığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin daha iyi bir düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

⁴⁹ Beyza Bilgin, *Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara 1980.

⁵⁰ Özcan Demirel, “*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara 1989, S:4, s.5-26.

⁵¹ M. Okutan, “*İlköğretim Müfettişlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri*”, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Ankara Mart 1991, S:135.

- Öğrenciler, öğretmenlerine farklı bir gözle bakmakta ve dolayısıyla onlardan çok şey beklemektedirler. Bu durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, çok daha iyi yetiştirilmeleri gereğini belirginleştirmektedir.
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin mesleki başarıları, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeylerinin yüksekliği ile ters orantılı gözükmektedir.⁵²

Cebeci, 1994 yılında Ankara’da 509 öğretmen ve 1340 öğrenciye anket uygulayarak İHL meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliklerini incelemiştir. İmam-Hatip Lisesi meslek dersi öğretmenlerinin derse hazırlanma, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri, pedagojik formasyon bilgileri ve özel alan bilgileriyle ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmeleri, hizmet esnasında eğitilmeleri kendi çabalarıyla ilişkilendirilmiş, İmam- Hatip Liselerinin öğrenci yapısı, sosyo-kültürel ve fiziki şartlarının da öğretmen yeterliklerini etkileyebileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin derse hazırlanmanın önemini kavramada, gereklerini ve esaslarını bilmede, bunun için lazım olan bilgi birikimine sahip olma ve uygulama niyet ve kararlılığı noktasında yeterlik düzeyleri düşüktür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi, sınıf içindeki tutum ve davranışları, dil ve anlatım, değerlendirme ve rehberlik konularındaki yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin, pedagojik formasyon bilgilerinin ve bu konudaki yeterliklerinin genel yapı içinde iyi bir düzeyde olduğu, ancak istenilen düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin genel kültür alanında yeterliklere iyi düzeyde sahip oldukları ancak özel öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve davranış yeterliklerinde yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Türkiye’de din eğitimi konusundaki laiklik ve aşırı dini akımlar yönündeki hassas tutum ve yaklaşımlar, öğretmenleri tedirgin etmekte ve bu durum öğretmenlerin davranışlarında olumsuz çizgiler yansıtmaktadır.⁵³

Gökçe tarafından “*İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri, Ankara’daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*” adlı doktora tezi

⁵² M.Şevki Aydın (Kayseri), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri 1992.

⁵³ Suat Cebeci, *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara 1994.

olarak yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri alanı, okuma öğretimi alanı, yazma öğretimi alanı, matematik öğretimi alanı, sınıf yönetimi alanı, öğrenci başarısını değerlendirme alanı, okul-aile işbirliği alanı, program geliştirme ve değerlendirme alanı, mesleki kişisel özellikler alanlarında yeterliklere yeterince sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sözü edilen yeterliklere sahip olmalarında cinsiyet ve görev bakımından farklılık yoktur. Öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama, mezun olunan bölüm ve görev yapılan okul türü bakımından farklılıklar vardır. Özel okulda görev yapan öğretmenler, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden, sertifikası olma öğretmenler olmayanlardan daha yeterlidir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri de artmaktadır.⁵⁴

Kılıç (1997) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanan adayların öğretmenlik meslek bilgisi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların meslek bilgisi düzeylerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁵⁵

Büyüköztürk'ün (1999) ilköğretim öğretmenlerinin araştırma yeterliklerini ve araştırmaya yönelik tutumlarını incelendiği araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin, araştırma yeterliklerine sahip olmayı önemli görmekte birlikte bu yeterliklere yeterince sahip olmadıkları ve araştırma teknikleri dersleri alanlar olmayanlara göre, Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunları olanların, öğretmenlik alanı dışından mezun olanlara göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmaktadır.⁵⁶

⁵⁴ Erten Gökçe, *İlköğretim Öğretmenleri Yeterlikleri, Ankara'daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999.

⁵⁵ F. Kılıç, *İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 1997.

⁵⁶ Şener Büyüköztürk, *Türk Yükseköğretiminde Araştırma Eğitimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999.

İzci (1999) tarafından yapılan “*Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi*” adlı araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgilerinin bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, “Ortaöğretim Öğretmenliği Yeterlik Ölçeği”, ikincisi ise “Pedagojik Formasyon Testi”dir. Ortaöğretim öğretmenlerinin rehberlik ile ilgili yeterlik düzeyleri, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Eğitim Fakültelerinin dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik düzeyleri genel olarak olumludur. Eğitim Fakültelerinin dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutunda, yeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma ve inceleme yeterlikleri görev yapılan yerleşime göre fark arz etmektedir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.⁵⁷

Gökmen (2001) tarafından yapılan “*İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarını Düzenleme Yeterlikleri*” adlı araştırmada, öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenleme, öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı, araç-gereç tasarımı, donanım tasarımı, diğer personelle işbirliği ve sınıf organizasyonu yeterliklilikleri incelenmiştir. İlköğretim okullarında pek çok donanım ve araç-gereç eksiklerinin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ile davranışları gösterme sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim teknolojisi ve/veya eğitim araçları kursu alma durumu ve hizmet öncesi öğretmen

⁵⁷ Eyüp İzci, *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya 1999.

yetiştirme programlarında eğitim teknolojisi dersi alma durumu ile davranışları gösterme sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.⁵⁸

Arı (2001) tarafından yapılan, “*Alandan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması (Balıkesir Örneği)*” adlı çalışmada, aynı görevi yapan farklı kaynaklardan alınan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içinde öğretilmekte bulunması gereken özellikleri taşıyor mu? Alandan ve alan dışından alınan öğretmenler arasında yeterlik açısından fark var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulara cevap için, Balıkesir ili kapsamında 18 ilçede görev yapan 19 alandan, 19 alan dışından gelen sınıf öğretmenini ders gözlem sonucu değerlendirilmiştir. 25 okul yöneticisi ve 31 ilköğretim müfettişinden görüş alınmıştır.⁵⁹

Önder (2002) tarafından yapılan “*Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu*” adlı doktora çalışmasında, Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Programındaki ilköğretime yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin, öğretmen adaylarını ilköğretim 4. ve 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini yürütmeye hazırlamadaki yeterlik durumu araştırılmıştır. Bu amaçla hazırlanan anket formlarıyla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin yürüten öğretim elemanlarının ve uygulamadaki sınıf öğretmenlerinin bilgi ve görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Programındaki ilköğretime yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının, sınıf öğretmenlerini ilköğretim 4. ve 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini yürütmeye hazırlamada amaç, içerik ve süre yönüyle yeterli olmadığı anlaşılmıştır.⁶⁰

Saraç (2002) tarafından yapılan “*Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*” adlı

⁵⁸ Süleyman Gökmen, *İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarını Düzenleme Yeterlikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale 2001.

⁵⁹ Cemal Arı, *Alandan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretilmekte Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması (Balıkesir Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir 2001.

⁶⁰ Mustafa Önder, *Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002.

çalışmasında, Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve alan bilgilerinin bölümlerine, cinsiyete, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, akademik ortalamalarına, akademik çalışma ve öğretmenlik yapma isteklerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve alan bilgileri, cinsiyete, anne-babanın öğrenim düzeyi ve mesleğine, akademik ortalamalarına, akademik çalışma ve öğretmenlik yapma isteklerine göre değişmemektedir. Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bölümlerine göre değişmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirildiği programlar çağın gereksinimi olan öğretmeni yetiştirmek için sürekli gözden geçirilmeli, değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.⁶¹

Güven (2002) tarafından yapılan “*İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Okutulmakta Olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler(Erzincan İli Örneği)*” adlı araştırmada ilköğretim II. kademedeki okutulmakta olan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersi yürüten öğretmenlerin nitelikleri ve dersle ilgili karşılaştıkları problemlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma Erzincan İli evreninde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, ilgili dersi farklı branşlardan öğretmenler yürütmektedir. Bu dersi yürüten öğretmenler, araç-gereç konusunda, ders planının uygulanması ve geliştirilmesi konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu alanla ilgili gelişmeleri takip edemediklerini, ders ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.⁶²

Doğan ve Altaş (2003) tarafından “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği*” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma Ankara’da 172 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği’nde belirlenen altı boyut öğretmenlerin cinsiyetine, mezun olunan lise türüne,

⁶¹ Cemal Saraç, *Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2002.

⁶² Sevim Güven, *İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Okutulmakta Olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler(Erzincan İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002.

görev yapılan yerleşim yerine, görev süresine, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Etkili iletişim ve çocuk merkezli yaklaşım alanında cinsiyete göre bir farklılaşma vardır. Bu yeterliklere bayan öğretmenler daha yüksek düzeyde sahiptir. Cinsiyet diğer boyutlarda etkili bir faktör değildir. Öğretmenlerin mezun olduğu lise türü ve amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutunda anlamlı bir farklılaşma vardır. İmam Hatip Lisesi mezunları diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha yüksek düzeyde sahiptir. Öğrenci merkezli yaklaşım boyutunda öğretmenlerin yeterlikleri ilk yıllarda yüksek iken 6. yıldan sonra yeterlik düzeyi düşmektedir. Özel alan bilgisi konusundaki düzeylerde mezun olunan fakülteye göre farklılaşmaktadır. İlahiyat fakültesi mezunu öğretmenler daha yüksek düzeyde yeterliğe sahiptir.⁶³

Arpacı (2004) İzmir ili örneğinde araştırmamızda kullanılan ölçme aracıyla, İlköğretimde görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında İzmir ili örneğinde 251 öğretmene bu ölçme aracını uygulamıştır. 6 boyutta öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalı olarak yapılan bu araştırmada, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri tesbit edilmiş ve bu yeterlik düzeylerinin, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, mezun olunan lise türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, haftalık girdiği ders saati, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, katıldığı hizmet içi eğitim kursu sayısı, öğretmenlik dışında üstlendiği idari görevler, alanla ilgili dergi takibi, kitap okuma sıklığı, ikamet ettiği binanın mülkiyeti, eşin çalışma durumu, aylık gelir faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada belirtilen 6 yeterlik boyutunda öğretmenlerin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁶⁴

Yazıcı (2004) İstanbul ili örneğinde araştırmamızda kullanılan ölçme aracıyla, İlköğretimde görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında İstanbul ili örneğinde 635 öğretmene bu ölçme aracını uygulamıştır. 6

⁶³ Recai Doğan-Nurullah Altaş, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler(Ankara Örneği)", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C XLIV, S2, Ankara 2003, s.173-186.

⁶⁴ Arpacı, a.g.e.

boyutta öğretmenlerin kendi görüşlerine dayalı olarak yapılan bu araştırmada, ilköğretim DKAB öğretmenlerinin, kendilerinden beklenen yeterliklere ne seviyede sahip oldukları, aynı zamanda bu yeterliklere sahip olmalarına cinsiyetlerinin, medeni durumlarının, çocuk sayılarının, görev sürelerinin, mezun oldukları fakültelerin, mezun oldukları lise türünün, haftalık girdikleri ders saatinin, hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarının, idari görev durumlarının, akademik dergi takip durumlarının, kitap okuma sıklıklarının, bina mülkiyetlerinin, konut türlerinin, eşlerinin iş durumlarının ve aylık toplam gelirlerinin etki edip etmediği araştırılmıştır. Araştırmada belirtilen 6 yeterlik boyutunda öğretmenlerin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁶⁵

⁶⁵ Yazıcı; *a.g.e.*

II. BÖLÜM

İLKÖĞRETİMDE DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ

Bu bölümde genel anlamda ilköğretime ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmen yetiştirme tarihcileri verilerek 1998 yılında uygulamaya konan yeniden yapılandırma süreci ele alınmıştır. Tarihcileri verilirken Osmanlıdan başlamak üzere cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrasında öğretmen yetiştirme ile ilgili gelişmeler kronolojik olarak ortaya konmuştur.

1.İLKÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHÇESİ

1.1. Cumhuriyet Öncesinde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Osmanlı Döneminde sistematik eğitim kurumu olarak 18. yüzyıla kadar sıbyan mektebi ve medreseler vardı.⁶⁶ Medrese eğitimi görenler hemen her mesleğin elemanı olabilirdi. Bunlar arasında öğretmenlik de vardı ve medrese öğrenimini tamamlamadan ayrılanlar sıbyan mekteplerinde öğretmen olabiliyorlardı.⁶⁷

Osmanlılarda öğretmen yetiştirme konusunu ilk kez genel eğitimden ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünen ve ele alan kişinin Fatih Sultan Mehmet olduğu kabul edilmektedir.⁶⁸ Fatih Sultan Mehmet Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi öğretmeni olacaklar için, genel medrese programlarından farklı bir program öngörmüş ve Adab-ı Muhasebe ve Usul-ü Tedris derslerine yer vermiştir. Ancak Fatih devrinde uygulanan ve Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme alanında atılmış ilk önemli adım olan bu program daha sonraki yüzyıllarda terk edilmiştir.⁶⁹

Tanzimat'la birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir

⁶⁶ Yahya Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 1984, s.67

⁶⁷ Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996, s.1

⁶⁸ Yahya Akyüz, "Tarihi Süreç İçinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu", *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Tebliğler* (8-11 Haziran 1988), s.31, Ankara,1989, (s.31-37)

⁶⁹ Akyüz (1989), s.31

takım yenilikler gerçekleştirilmiştir. Bu dönemdeki gelişmelerin bir sonucu olarak, ilk öğretmen okulu 16 Mart 1848’de Darulmuallimin adıyla kurulmuştur.⁷⁰ Bu okul Osmanlıda medreseli olmayan öğretmen yetiştiren ilk kurumdur. Bu okulu açılmasıyla medrese dışında açılan eğitim müesseseleri, öğretmen yetiştiren bir kaynağa kavuşmuşlardır.

Bugünkü ifadesiyle İlköğretim II.kademe öğretmen okulu karşılığı denebilecek Darulmuallimin-i Rüşdi’nin 1848’de açılışı, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir.⁷¹

1848’de Darulmuallimin’in açılması gerçekte orta öğretmen kurumları için bir başlangıç olmakla birlikte, açılışını takip eden 20 yıl zarfında ne Darulmuallimin’in, ne de dışında öğretmen yetiştirme konusunda hiçbir hareket görülmemiştir.⁷² Bu kurumun açılışından 20 yıl sonra ilk öğretmen ve 40 yıl sonra ise Yüksek Öğretmen okulları açılmıştır. II. Abdülhamit döneminde açılan “Darulmuallimin-i Aliye”nin sıbyan kısmında ilkokul öğretmeni yetiştirilmiştir.⁷³ Ancak bunların sayısı az olduğu için, sıbyan mekteplerinde imam ve müezzinler öğretmenlik yapmıştır.⁷⁴

İlköğretim için erkek öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk defa 15 Kasım 1868’de Darulmuallimin-i Sıbyan açılmıştır.⁷⁵ Bu okula ek olarak 26 Nisan 1870 tarihinde kız öğretmen yetiştirmek amacıyla Darulmuallimat açılmıştır.⁷⁶

29 Mayıs 1891 tarihli Nizamname ile Darulmuallimin’de yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Buna göre okul, her birinin eğitim süresi ikişer yıl olmak üzere üç şubeye ayrılmıştır. Bunlar İbtidaiye, Rüşdiye ve Aliye şubeleridir.⁷⁷ İlkokullar için 1892’de çıkarılan bir talimatla, bu okullar ve öğretmenleri hakkında

⁷⁰ Akyüz (1989), s.31; İsa Eşme, *Yüksek Öğretmen Okulları*, Bilgi-Başarı Yayınevi, İstanbul, 2001, s.25.

⁷¹ Hasan Ali Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*,(1773-1923), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1991, s.56.

⁷² Koçer, a.g.e. s.57.

⁷³ Eşme, a.g.e. s.25.

⁷⁴ Yahya Akyüz, “Öğretmenlik Mesleği ve Osmanlı’da Kadın Öğretmen Yetiştirilmesi”, *Tarih ve Toplum*, C:33, S:195, Mart 2000, (s.31–43), s.31.

⁷⁵ Yahya Akyüz, “Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu”, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Editör: Yüksel Özden, Ankara, Pegema Yayıncılık, II. Baskı, 2002,(s.36–42), s.43

⁷⁶ Hüseyin Dilaver, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1994, s.30;Koçer, a.g.e. s.147.

⁷⁷ Eşme, a.g.e.,s.27

yeni ve önemli düzenlemeler yapılmıştır. Talimatın 4. maddesine göre, İbtidai mekteplere muallim tayin edileceklerin Darümuallimin-i İbtidai'den şadetname almış bulunmaları ya da bir sınav sonunda yeterliklerini kanıtlamış olmaları, ayrıca iyi ahlaklı olmaları gerektiği ifade edilmiş ve ibtidai mekteplerin ders programında değişen hükümetlere göre bir takım yeni düzenlemeler yapılmıştır.⁷⁸

1.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde ilkokula öğretmen yetiştirme incelendiği zaman, birbirinden farklı öğretmen yetiştirme modellerinin olduğu görülür. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, Cumhuriyeti koruyup geliştirecek, toplumu çağdaş uygarlık seviyesine çıkaracak nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirme sorunu gündeme gelmiştir. Cumhuriyetin başlangıcında 1924 tarihli ve 439 sayılı yasa ile öğretmenlik bir meslek durumuna getirilmiş ve bu yasanın yürürlüğe girmesinde sonra yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirme konusuna önem verilmiştir. Fakat uzun yıllar öncelikle öğretmenlerin sayısının arttırılmasına önem verilmiştir. Çünkü ülkenin ihtiyaç duyduğu miktarda öğretmen yetiştirilememiştir. 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile okulların Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğrenimin zorunlu hale getirilmesi, ilkokul öğretmeni yetiştirme konusunda devlet tarafından köklü ve kapsamlı tedbirlerin alınmasını gerektirmiştir. Buna dayalı olarak 1923–1924 ders yılında bina, araç-gereç ve öğretmen bakımından yetersiz olan öğretmen okullarının yerine, az sayıda, tam teşkilatlı öğretmen okulları açma düşüncesi hakim olmuştur. Bu amaçla öğretmen okullarının bazıları, daha elverişli olanlarla birleştirilip Kız Öğretmen Okullarının sayısı 7'ye Erkek Öğretmen Okullarını sayısı 13'e indirilmiştir.⁷⁹

Darümuallimin adını taşıyan öğretmen yetiştiren kurumlar 1924 yılında Muallim Mekteplerine dönüştürülmüştür. İlkokula dayalı olan bu okulların süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılarak programları yeniden düzenlenmiştir. 1926 yılında kabul edilen “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile, ilkokula öğretmen yetiştiren “Muallim Mektepleri”, “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki

⁷⁸ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994, s.197

⁷⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *a.g.e.*,s.15.

gruba ayrılmıştır.⁸⁰

Kırsal bölgelere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan “Köy Öğretmen Okulları” parasız yatılı nitelikteydi ve ilkokuldan sonra üç yıl süreli bir eğitimi kapsıyordu. Zorunlu olarak 5 yıllık bir köy hizmetini öngören bu kurumlardan beklenen sonuç alınamamıştır. 1932–1933 öğretim yılında öğretmen okulları ilkokuldan sonra 6 yıla çıkarılmıştır. İlk üç sınıfa ilk devre, son üç sınıfa mesleki devre denilerek, ilk devrede ortaokul programı uygulanmış, mesleki devrede ise öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve uygulamalara yer verilmiştir.⁸¹ Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları haline getirilmiştir.⁸²

1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur. Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.⁸³

1953 yılına kadar Köy Enstitüleri lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli kurslar yoluyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere çeşitli kurslar yoluyla öğretmen olma hakkı verilmiştir. 1953 yılında Köy Enstitüleri kapatılmış ve 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla

⁸⁰ Akyüz (1994), s.329.

⁸¹ Milli Eğitim Bakanlığı, *a.g.e.*, s.15.

⁸²Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara, 1998, s.3.

⁸³ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *a.g.e.*, s.3.

hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür.⁸⁴

1969 yılında ilköğretmen okullarının öğretim süresi lise programları esas alınarak bir yıl arttırılmış ve öğretmenlik formasyonu sağlayan derslerin sayısı ve içerikleri genişletilmiştir.

İlkokul öğretmeni ihtiyacının karşılanmasında “Yedek Subay Öğretmen” “Geçici Öğretmen” uygulamalarının yanında, diğer bir uygulama da lise ve ticaret lisesi gibi ortaöğretim kurumları mezunlarından ilköğretmen okullarında fark dersleri sınavlarını vererek uygulama çalışmalarını tamamlayanların ilkokul öğretmeni olarak görev atanmaları olmuştur.⁸⁵

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılmasını ve bu amaçla temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini hükme bağlamıştır. Bu çerçevede kanun öğretmenliğin tanımını yeniden yapmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plana çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974–75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü öğretmen yetiştirme işlevini yitirerek 3 yıllık "Öğretmen Lisesi" haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. Öğretmen yetiştirme işlevini kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine çoğu eski ilköğretmen okulu binalarında olmak üzere liseye dayalı iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir

⁸⁴ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *a.g.e.*, s.3.

⁸⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, *a.g.e.*,s.17.

devamlılık kurulmaya çalışılmıştır.⁸⁶

Yeni kurulan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış ancak teknik eğitime geçiş” gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. İlköğretmen Okullarından hızlı bir dönüşüm yaşayan Eğitim Enstitüleri, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında "hızlandırılmış eğitim" yoluyla öğretmen yetiştirmek zorunda kalmışlardır.⁸⁷ 25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır.

1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı, 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e çıkmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış ve daha sonra da 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir. Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1992 yılında 24 iken bu sayı 1993 yılında 29'a, 1994 yılında 37'ye, 1995 yılında 41'e ve 1997 yılında da 54'e ulaşmıştır.⁸⁸

Görüldüğü gibi Cumhuriyet döneminde ilkokul öğretmeni yetiştirmede önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiş, bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu denemelere yön veren ve başarısını belirleyen etkenler temelde ülkenin öğretmen ihtiyacı, zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler ve çeşitli dönemlerde ilkokul öğretmeninde aranan özellikler olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştirme konusunda gerek nicelik gerekse nitelik kaygıları yeni model ve program arayışlarını her zaman etkilemiştir. Bugün gelinen nokta göz önüne alındığında ilkokul öğretmeni yetiştirmede nitelik anlamında önemli bir aşama kaydedildiği ortadadır. 1970'li yılların ortalarına kadar ancak lise seviyesinde yürütülen ilkokul

⁸⁶ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, a.g.e, s.5; Akyüz, a.g.e,s.332; Milli Eğitim Bakanlığı, a.g.e, s.17.

⁸⁷ Akyüz (1994), s.337.

⁸⁸ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, a.g.e, s.5.

öğretmeni yetiştirme işlevi bugün dört yıllık lisans seviyesinde devam etmektedir. 20 yıl gibi kısa bir süreye sığdırıldığı göz önüne alınırsa bu önemli bir aşamadır.

2.TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

2.1.Cumhuriyet Öncesinde Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet öncesi dönemde, Osmanlı Devletinin son zamanlarındaki eğitim sisteminde, biri mektep, diğeri medrese olmak üzere iki türlü okul düzeni vardı. Bunlardan medrese, geleneksel eğitimi; mektep ise, modern eğitimi temsil ediyordu. Bu iki kurum arasındaki diğeri bir önemli farklılık da; İslam Dini ile ilgili eğitim ve öğretimin mektebe göre, medresede daha yoğun bir şekilde yapılmakta olmasıydı.

Öğretmenlerin medreselerde yetiştiği bu dönemlerde sadece bilgi kazanımına ağırlık verildiğini görmekteyiz. Bu zamana kadar mesleğin sanat boyutuyla ilgili bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik tek istisna Fatih Sultan Mehmed döneminde ve onun emriyle Eyüp ve Ayasofya medreselerinde yaşanmıştır. Fatih, bu medreselerde, sıbyan mekteplerinde muallim olacakların ayrı bir eğitim görmelerini istemiştir. Bu doğrultuda programa 'Adab-ı Muhadese ve Usul-u Tedris/Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemleri' isimli bir ders konulmuştur. Ancak bu ders Fatih'ten sonra devam etmemiş, yerine geçecek bir ders de konulmamıştır.⁸⁹

Osmanlı Devletinin son yıllarında, mekteplerin sayıca artması karşısında medreseler, geleneksel eğitim kurumları olmaktan çok din eğitimi yapan okullar görülmekteydi. Buralarda tabii ilimlerin yanı sıra Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis ve benzeri dini disiplinler okutulmaktaydı.⁹⁰

Bugünkü ortaokul ve lise dengi, sayılan ve modern Avrupa'da okullar olarak gelişen Sultanilerde, mualliminlerde, rüştiye ve idadilerde yapılan din öğretimi, medreseye göre çok azdı. Bu okulların her sınıfındaki "Ulum-i Diniye" dersi, haftada yine her sınıfta 1-3 saat arasında değişmekteydi. Bu dersler bugün anladığımız

⁸⁹ Tosun, *a.g.m.*, Akyüz, (1994), s. 83; M. Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, Kayseri 2000, s. 18.

⁹⁰ Ömer Okutan, "Din Eğitimi Öğretmenliği, Dünü-Bugünü-Geleceği", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Tebliğler*,(ss.415-423), (8-11 Haziran 1987), Ankara, 1987.

anlamda meslek formasyonu bulunmayan o zamanki medrese mezunları tarafından okutuluyordu.

Osmanlı Devletinin son dönemlerinde, öğretmenlik mesleği kanuni bir şekilde kurulmuş değildi. Gerek yüksek, gerek orta öğretim muallimlerinin tayin, terfi ve tecziyelerinde, bütün devlet memurları hakkında tatbik olunan umumi usuller göz önünde tutuldu. İşin hukuki yönü böyle olmakla beraber, öğretmenlik, mesleği için gerekli pedagojik formasyon dersleri, bu dönemde henüz yüksek öğretimde yetişecek öğretmenler için düşünülüyordu.⁹¹

Cumhuriyet Öncesi dönemde hem din görevlisi ve hem de din öğretmeni yetiştirmek açısından da iki ayrı kurum vardı. Bunlardan modern olanı Darülfünun İlahiyat Fakültesi, geleneksel olanı ise Darül-Hikmetil-İslamiye medreselerinin Kısım-1 Ali bölümüdür.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat'ın her bakımdan önemli bir dönüm noktası olduğu bilinmektedir.⁹² Konuya ilköğretim çağı çocuklarının din öğretim ve eğitimleri açısından yaklaşıldığında Tanzimat döneminin Din Eğitimi açısından da dikkat çekici bir dönem olduğu görülür. Bu devrede medreseler karşısında açılan mekteplerde din eğitimi ve öğretimi de, bir branş olarak yerini almıştır. Böylece günümüzdekine benzer biçimde din dersi öğretmenliği de bir oranda ortaya çıkmıştır.

Tanzimat döneminde geleneksel Din Eğitim-Öğretim kurumlarının varlıklarını devam ettirmesinin yanında yeni bir takım okullar açıldı. Açılan yeni okullarda çoğunlukla yeni döneme uygun memur ve idareciler yetiştirilmesi hedeflenmekteydi. Bu okullarda da din dersleri okutulmakta idi. Bu cümleden olmak üzere 1848'de Darulmuallimin açılmış, bunu diğer Darulmuallimin ve isminden de anlaşılacağı gibi bayan öğretmenler yetiştirilmek üzere Darulmuallimat'ın açılması takip etmiştir.⁹³

1863 yılında ilk defa gerçekleştirilen ve fakat zaman zaman kapanıp açılan Darülfünunda, 1900 yılına kadar bir İlahiyat Fakültesi bulunmamaktadır.

⁹¹ Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 1994, s, 73.

⁹² Yüzüncü yılında Tanzimat'la ilgili değerlendirmeler için bkz. *Tanzimat I*, İstanbul 1940; *Aradan Elli Yıl Geçtiğinde Yüz Ellinci Yılında Tanzimat*, İstanbul, 1989.

⁹³ Aydoğan Ataüinal, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan", Ankara 2000, s.54-65.

Bunun sebebi, “medreselerin bu görevi karşıladıkları” şeklinde açıklanmaktadır. Fakat 1900 yılında açılan “Darülfünun-ı Şahane”de üç şube (fakülte) vardı. Bunlardan birincisi Ulum-ı Aliye-yi Diniye- (İlahiyat), diğerleri de Matematik ve Edebiyat bölümleri idi⁹⁴. Dört yıl süreli olan bu fakültede aslında yeni bir durum yoktu ve Darülfünun diğer fakültelerinden ayrı bir eski medrese zihniyeti taşıyordu.⁹⁵

1911 – 1912 yıllarında yeniden düzenlenen Darülfünun-ı Osmani’de de, Ulum-ı Şer’iye adı altında bir İlahiyat Fakültesi görülmektedir. Bu fakültede; Tefsir-i şerif, Hadis-i Şerif, ilm-i Ahlak-ı Şer’iye ve Tasavvuf, Usul-i Fıkıh, Fıkıh, Siyer-i Nebevi, Tarih-i Din-i İslam ve Tarih-i Edyan, İlm-i Hilaf, Edebiyat-ı Arabiye, Hikmet-i Teşri, Tarih-i İlm-i Fıkıh, Tarih-i İlm-i Kelam, Arap Felsefesi, Felsefe ve Tarih-i Felsefe derslerinin programa alındığını görmekteyiz.⁹⁶

Bu programa göre, şimdiki anlayışla yoğun bir şekilde özel alan eğitimine, kısmen de genel kültüre yer verildiği, fakat pedagojik formasyonun düşünülmediği anlaşılmaktadır. Din öğretmeni yetiştiren Darülfünun İlahiyat Fakültesindeki medresenin Ali kısmında da, öğretmenlik mesleği kazandıran dersler bulunmamaktadır.⁹⁷

2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyet dönemi eğitimini hemen her yönüyle, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlatmak doğru olacaktır. Modern eğitim kurumların yanında işlevini yerine getirmeyecek duruma gelen 150 – 200 yıllık geleneksel kurumlar, 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe girmesinden hemen sonra kapatılmıştır.

Adı geçen Kanunun 4’üncü maddesi şöyledir: “*Maarif Vekaleti, yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi tesis ve imamet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir.*”

Kanunun bu maddesi gereği, o zamanki adına göre İstanbul Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi ve 29 ilde de ilkokula dayalı dört yıllık İmam - Hatip

⁹⁴ Yahya Akyüz, *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, s.142.

⁹⁵ Hasan Ali Koçer, *Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler*, s. 112 - 113 – 118.

⁹⁶ Okutan, *a.g.m.*

⁹⁷ Okutan, *a.g.m.*

Mektepleri açılmıştır. Cumhuriyetimizin bu ilk yıllarında ayrıca ortaokulların ve muallim mekteplerinin ilk iki sınıfında din dersleri okutulmaktadır.⁹⁸

İstanbul Darülfununu ilahiyat fakültesinin mezun vermeye başladığı 1927-1928 yılından itibaren, ne İmam Hatip mekteplerine ne de ortaokul ve dengi okullara yeni din öğretmeni tayin edilmemiştir. Söz konusu ilahiyat fakültesi mezunlarının Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı din görevleri kadrolarına, bir fakülte mezunu gibi değil de en alt derecedeki maaşla atandıkları görülmektedir.⁹⁹

Mezunları arasında din Öğretimi öğretmenine rastlanmamış olmakla beraber, Osmanlı döneminin Cumhuriyet dönemindeki, kısa bir süre de olsa devamı niteliğindeki İlahiyat Fakültesi üç yıl süreli idi.¹⁰⁰ Bu yüksek öğretim kurumunun, önceki benzerlerine göre özelliği, programında getirdiği bazı yeniliklerdi.

Bu Fakültede de, öncekilerde olduğu gibi, pedagojik formasyon derslerinin yer almadığı görülmektedir. Halbuki 1340 (1924) tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 3'üncü maddesindeki, “Orta tedrisat mektepleriyle Darulmuallimin ve Darulmuallimat ve yüksek ihtisas mektepleri mezunlarından intihap olunur.” hükmünden, Darülfunun ilahiyat fakültesinden mezun olanların da öğretmenlik yapabileceği anlaşılmaktadır. İstanbul Darülfununu İlahiyat Fakültesi, yüksek düzeyde sayılabilecek “Genel Kültür” dersleri, “Özel alan bilgisi” ve o zamana göre yeterli sayılabilecek pedagojik formasyon veren ve bu özellikleriyle de din eğitimi öğretmeni yetiştiren, Cumhuriyetimizin ilk din öğretimi yapan yüksek Öğretim kurumu olarak eğitim tarihimizdeki yerini almaktadır.¹⁰¹

Gerek öğrencisizlik yüzünden, gerek o devrin genel havası ve lâiklik ilkesinin yorumlama ve uygulanma şekli sonucu; Tevhid-i Tedrisat Kanununun amir hükmüne rağmen eğitim sistemimizden din eğitimi ve öğretimi alt sistemimizden hızla çekilmiştir.¹⁰² 1933 yılından itibaren her derece ve türdeki okullarımızda din

⁹⁸ Okutan, *a.g.m.*

⁹⁹ Okutan, *a.g.m.*; Recai Doğan, “Cumhuriyetin İlk Dönemlerinde Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyetin 75.Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı* (4-6 Aralık 1998 İzmir), Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999,(ss.228-288) s.265.

¹⁰⁰ Okutan, *a.g.m.*

¹⁰¹ Okutan, *a.g.m.*

¹⁰² Tosun, *a.g.m.*

eğitimi ve ğretimi görülmemektedir.¹⁰³

1949 yılında İlkokul 4. ve 5. sınıflara Din Dersi konulduktan sonra bu dersi okutacak ğretmen problemi gündeme gelmiş ve çeşitli çevrelerce tartişılmıştır. Tartışmalar 1953 yılı Meclis müzakerelerine de yansımış ve sonunda 1953 yılında gerçekleşen Beşinci Milli Eğitim şurasına kadar uzanmıştır. Bu şurada ilk kez din dersi ğretmenliği ile ilgili olumlu kararlar alınmıştır. Bu tarihten önce din dersleri 1950 yılında program dhiline alınmıştır.¹⁰⁴ 1951’de İlköğretmen Okullarının 1. ve 2. sınıflarına haftada birer saatlik isteğe bağlı din dersi konulmuştur.¹⁰⁵ Bu dersin ayrı bir branş olarak öğretimde yer almaya başlamasıyla ilkokullardaki din ğretimi için ilköğretmen okullarına ‘‘Din Dersleri’’ ve ‘‘Din ğretimi Metodu’’ dersleri konmuştur.¹⁰⁶ 1949’dan itibaren başlayarak, zamanla her kademedeki okullara din eğitimine ilişkin dersler konmuştur. 1948-49’dan itibaren 10 ilde İmam Hatip Kursları açılmaya başlandı ve bu kurslar 1950-51 ğretim döneminde İmam Hatip Okullarına, 1971-72 ğreti döneminde itibaren de İmam Hatip Liselerine dönüştürüldü.¹⁰⁷

Okullara din dersinin konulması ve mesleki din eğitimi veren İmam Hatiplerin açılması, bu alanda ğretmen ihtiyacını ve bu öğretmenlerin yetiştirilmesini de beraberinde getirmiştir.¹⁰⁸ Okullarda bu dersin öğretmenliğini üstlenecek elemanların bulunmasında sıkıntı çekilmiştir. Bu alandaki ğretmen ihtiyacını karřılamak¹⁰⁹ ve dinin akademik seviyede ele alınarak toplumu din hususunda aydınlatmak üzere,¹¹⁰ 4 Haziran 1949’da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve 21 Kasım 1949 tarihinde öğretime başlamıştır.¹¹¹ İlk mezunlarını 1953 yılında vermeye başlayan bu fakülte tek başına bu ihtiyacı

¹⁰³ Okutan, *a.g.m.*

¹⁰⁴ Recai Doğan, ‘‘1980’e Kadar Türkiye’de Din ğretimi Program Anlayışları’’ (1924-1980), *Din ğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* (23 Mart 2001-İstanbul), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003, s.619.

¹⁰⁵ Aydın, *a.g.e.*, s. 55,56.

¹⁰⁶ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Yeni izgi Yayınları, Ankara, 1995, s.116

¹⁰⁷ Nahit Dinçer, *1913’ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi*, Otağ Matbaası, İstanbul, 1974, s.65.

¹⁰⁸ İlhan Akar, *Türkiye’de ğretmen İstihdam Politikası ve Uygulaması*, Armağan Yayınevi, Ankara, 1996, s.76.

¹⁰⁹ Aydın, *a.g.e.* s.109.

¹¹⁰ İsmet Parmaksızoğlu, *Türkiye’de Din Eğitimi*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1966, s.59.

¹¹¹ Halis Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, MÜİF Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s.218

karşılayamamıştır.¹¹² Din eğitimi alanındaki öğretmen sıkıntısının giderilmesi için, üniversite seviyesinde din eğitimi ve öğretimi veren kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bunun sonucunda Yüksek İslam Enstitüleri kurulmuştur. En önemli amaçları arasında İmam Hatip okullarına meslek dersleri öğretmeni ve diğer ortaöğretim okullarına din dersi öğretmeni yetiştirmek¹¹³ olan Yüksek İslam Enstitüleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak sırasıyla 1959'da İstanbul, 1962'de Konya, 1965'te Kayseri, 1966'da İzmir, 1969'da Erzurum, 1975'te Bursa, 1976'da Samsun, 1979'da Yozgat'ta açılmış¹¹⁴ ve sayıları sekize yükselmiştir. Ayrıca 1971 yılında Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi kurulmuştur.¹¹⁵

12 Eylül hareketinden sonra, 4.11.1981 tarih ve 2547 sayılı YÖK Kanunu ile, yedi Yüksek İslam Enstitüsü İlahiyat Fakültesine dönüştürülerek çeşitli üniversitelere bağlanmıştır. Henüz açılmış bulunan Yozgat Yüksek İslam Enstitüsü kapatılarak öğretmen eğitim merkezi haline getirilmiştir.¹¹⁶ 1986 yılına kadar ilahiyat fakültelerinin sayısı sekiz iken bugün 23'e çıkmıştır.

3.ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YENİDEN YAPILANDIRMA ÇALIŞMALARI

1997–1998 yılı öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmanın gerçekleştirildiği yıldır. YÖK, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle gerçekleştirilen bu yeniden yapılanmada Eğitim Fakülteleriyle birlikte İlahiyat Fakülteleri ve dolayısıyla İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmeni yetiştirme de birlikte düşünülmüştür.

İlahiyat fakülteleri 1998 yılında YÖK yürütme kurulunun 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile yeniden yapılandırılarak yeni bir sürece girmiştir. Bu karar ile;

İlköğretim 4,5,6,7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için "...bünyelerinde aynı zamanda güçlü eğitim fakülteleri bulunan üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde, normal İlahiyat programlarına ek olarak 4

¹¹² Aydın, *a.g.e.* s.91.

¹¹³ Aydın, *a.g.e.* s.94.

¹¹⁴ Ayhan, *a.g.e.* s.238-239.

¹¹⁵ Aydın, *a.g.e.* s.109.

¹¹⁶ Okutan, *a.g.m.*

yıllık lisans düzeyinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği”¹¹⁷ programlarının açılmasına ve 1998–1999 öğretim yılından itibaren öğretime başlamalarına karar verilmiştir. Bu bölüm, öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, bünyesinde güçlü eğitim fakülteleri bulunan üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde açılmıştır. Bu fakültelerde 1998-1999 yılından itibaren “İlahiyat Lisans” ve “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı” olmak üzere iki farklı öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır.

Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarına ve bu çalışmalara yön veren temel ilkelere göz atmak yerinde olacaktır.

3.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren YÖK Başkanlığı tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Temel amacı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek olan bu yapılanma çerçevesinde, yeni yapılanmayı etkin ve kalıcı kılmak amacıyla bir dizi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında düzenlenen bu etkinliklerin en sonucusu öğretmen eğitiminde akreditasyon sisteminin oluşturulması olarak tasarlanmıştır. Bu önemli etkinliğin ilk safhasında YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD’deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs – 5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir.¹¹⁸ Bu çalışmada elde edilen ve gözlenen bulgular Eğitim Fakültelerinde yapılan yeniden yapılandırmaya temel oluşturmuştur. İngiltere ve ABD’de gerçekleştirilen çalışma ziyaretine Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesini oluşturan ve akreditasyon çalışmalarında görev alan üyeler; Aydın Özyar, Prof. Dr. Belka Özdoğan, Prof. Dr. Haluk Soran, Prof. Dr. Mustafa Tan, Prof. Dr. Adil Türkoğlu ve Prof. Dr. Mansur Harmandar katılmıştır.¹¹⁹

¹¹⁷ YÖK Yürütme Kurulu Kararı

¹¹⁸ Barbaros Günçer, “*Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri*”, www.yok.gov.tr/ogretmen_yetistirme

¹¹⁹ Günçer, *a.g.m.*

3.2.Eğitim Fakülteleri ğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler¹²⁰

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri ğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakltelerimizdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda bir takım değişiklikler yapılmıştır. Eğitim Fakültelerinde yapılan bu yeni düzenleme ile öncelikle 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997–1998 ğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf ğretmeni ve branş ğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim ğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans gerekse lisansüstü düzeydeki ğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli ğretmen yetiştirme yönünde önemli bir adım atılmıştır. Tüm bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı ile yeterli düzeyde koordinasyon ve işbirliği yapılmış ve bu şekilde Eğitim Fakültelerinde yapılan çeşitli geliştirme etkinliklerinin gerçekçi ve ihtiyaca dönük olması sağlanmıştır.

Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans ve lisansüstü düzeydeki programlar 1998–99 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Yeni düzenlemenin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bir dizi önem almıştır. İlk olarak, 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılının sonunda bitirilmesi planlanan YK/Dünya Bankası Hizmet ncesi ğretmen Eğitimi Projesinin kaynakları ve proje çerçevesinde gerçekleştirilen çeşitli etkinlikler, yeni düzenleme ilkeleri ve amaçları doğrultusunda yönlendirilmiştir. Bu çerçevede,

a) eşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak ğretim materyalleri Eğitim Fakültelerine ilgili derslerde kullanılmak üzere gönderilmiş;

b) Eğitim Fakülteleri ğretim elemanlarının yetişmesine katkıda bulunmak amaçıyla proje çerçevesinde çeşitli Eğitim Fakültelerinden ğretim elemanları yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası çalışmalar için yurt dışına gönderilmiştir.

¹²⁰ *Eğitim Fakültesi ğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, T.C.Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara. 1998, (www.yok.gov.tr/ogretmen/ogretmen_yetistirme)

c) Eğitim Fakülteleri ile okullar arasındaki işbirliğini ve koordinasyonu geliştirmek üzere bir “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı” başlatılmış ve bu çerçevede Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan seçilen uygulama öğretmenleri ile seminer çalışmaları yapılmıştır.

19.9.1997 tarih 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu kararıyla Eğitim Fakültelerinde uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla bir “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.

Yeni düzenlemenin başarılı olması için alınması gereken önemli bir diğer önlem de öğretmen yetiştiren programlarda yer alan derslerin ve içeriklerinin yeniden belirlenmesine ilişkindir. Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Yapılan çeşitli toplantı ve konferanslarda bu temel sorunlar ortaya konmuş ve öğretmen yetiştirme programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme amacına yönelik olarak yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gereği dile getirilmiştir.

Tüm bu sorunları ve ihtiyaçları dikkate alan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden geliştirilmesi için 1997 yılı yaz aylarında bir çalışma başlatmıştır. Eğitim Fakülteleri öğretim elemanlarından oluşan komisyonlar konu alanlarına göre yoğun bir çalışma yaparak geliştirilen programların taslak yapısını ortaya çıkarmışlardır. Daha sonra bu programlar çeşitli Eğitim Fakültelerine gönderilerek görüş istenmiş ve bu görüşlere göre birtakım değişiklikler yapılarak programlara son hali verilmiştir. Bazı programlarla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan program çalışmaları da dikkate alınmıştır. Gerek komisyon çalışmalarında gerekse fakültelerden istenen görüşlerde, programlara yön veren ve yukarıda sıralanan temel sorunlar ve ihtiyaçlar özellikle vurgulanmış ve bu anlayış çerçevesinde programların oluşturulması istenmiştir. Tüm program geliştirme çalışmalarında ülkemizin çeşitli konu alanlarında ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri yanında, gerek Milli Eğitim sistemimizdeki okulların ders programları ve ders kitapları gerekse gelişmiş ülkelerin

öğretmen yetiştirme programları dikkate alınmış ve yeni programların çağdaş bir yapıya sahip olmaları için çaba gösterilmiştir.

Sonuç olarak, lisans düzeyinde toplam 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Lisans programlarına ek olarak diğer fakültelerde alan eğitimini tamamlayan mezunlardan öğretmen olmak isteyenler için Eğitim Fakültesi bünyesinde açılacak tezsiz yüksek lisans programı da geliştirilmiştir. Aşağıda, geliştirilen yeni programların önemli bazı özellikleri sıralanmaktadır:

1. Program geliştirme çalışmalarında, okullarımızda uygulanan ders programları Milli Eğitim Bakanlığı'ndan temin edilerek gözden geçirilmiş, ilgili öğrenci grubunun eğitim ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmış ve buna göre geliştirilen programlarla ilgili okul düzeyindeki ders programları ve eğitim-öğretim süreci arasında paralellik kurulmaya çalışılmıştır.

2. Geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu Programı”nı oluşturan derslerin nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz kalışından yola çıkarak, öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden geliştirilmiştir. Geçmişte kullanılan öğretmenlik formasyonu dersleri daha çok, eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgilerden oluşmuş ve öğretmene meslekte ihtiyaç duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri teorik bilgiler yanında gerçek okul ortamına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri ön plana alarak hazırlanmıştır.

a. Formasyon derslerin sayısı ve kredi miktarı, geçmişteki “Öğretmenlik Formasyonu” derslerine göre önemli ölçüde arttırılmıştır. Bu şekilde öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir yer tutan bilgi, beceri ve uygulamalar için yeterli zaman ayrılmıştır.

b. Bu derslerin, alan dersleri ile paralellik göstermesine ve özellikle alan derslerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Bu şekilde, öğretmenlik formasyonu derslerinin alan dersleriyle ilişkili ve bu dersleri destekler nitelikte olması sağlanmıştır.

c. Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini,

gerçeklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını çeşitli boyutlarıyla anlamaları ve tartışmaları öngörülmüştür. Bunun için öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamalar mümkün olduğu ölçüde erken başlatılmış ve bu şekilde öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamına alışmasına ve öğretmenlik mesleğini yakından tanımalarına yardımcı olacak okul deneyimleri sağlanmaya çalışılmıştır.

ç. Öğretimin planlı yürütülmesi, çeşitli düzeylerde yapılan program geliştirme etkinliklerinin sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilişkilendirilmesi ilkelerinden yola çıkarak öğretimde planlama ve değerlendirmeye ilişkin bir ders programa yerleştirilmiştir. Bu şekilde, geçmiş “Öğretmenlik Sertifikası Programında” ayrı derslerde verilmeye çalışılan öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi ve becerilerin birbirleriyle ilişkili ve uygulamalı olarak belirli bir bütünlük içinde verilmesi amaçlanmıştır.

d. Okullarda yapılan uygulamaların öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturduğu anlayışından hareketle programda yer alan formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesinin ve uygulamaya aktarmasının sağlanması amaçlanmıştır.

e. Gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan dersler yoluyla öğretmen adaylarının bilgisayar, internet, çoklu ortam, televizyon, video, projektör makineleri gibi çeşitli teknolojileri tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde geleceğin öğretmeninin, teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde işe koşabilen nitelikte olması öngörülmüştür.

f. İyi öğretmenin sınıfını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi ve sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması gerektiği anlayışından hareketle, sınıf yönetimi ve disiplini ön plana alan bir ders yeni formasyon programına yerleştirilmiştir. Hızla değişen bir toplumda çok farklı kesimlerden gelen ve değişik özelliklere sahip öğrencilerin bir arada ortak bir amaca yönelik olarak eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri için öğretmelerin sınıf kontrolü ve disiplini anlamında bu derste öğrenecekleri bilgi ve becerilerin önemli olacağı düşünülmüştür.

g. Konu alanının öğretimine ayrılan saatler arttırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve denemeleri amaçlanmıştır.

ğ. Öğretmen adaylarına, çeşitli konu alanı ve formasyon derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri, okul ve sınıf ortamında uygulamaya aktarma ve sonuçlarını görme fırsatı tanımak amacıyla uygulama derslerinin sayısı ve saatleri arttırılmış ve bu dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının öncelikle küçük kapsamlı uygulamalar yaparak çeşitli öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri (çeşitli yöntemlerle öğretim, soru sorma, grup çalışması, materyal kullanma, sınav yazma, değerlendirme, toplantılara katılma, öğrencilere bireysel yardım, sınıf gözlemleri gibi), daha sonra da bir sınıfın sorumluluğunu alarak bizzat öğretmenlik yapmaları ve değişik öğretim tekniklerini uygulamaları mümkün olacaktır.

h. Gerek günümüzün değişen okul yapısı gerekse öğrencilerin farklı özellikleri, öğretmenlerin öğretmenlik becerileri yanında rehberlik ve farklı kapasitelere sahip öğrencilerle birlikte çalışma becerilerine de sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak öğretmenlerden artık öğrencileri kendi ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri ve özel eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere, rehberlik ve özel eğitim alanlarına ilişkin giriş düzeyinde de olsa belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri arasına rehberlikle ilgili bir ders yerleştirilmiş ve yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda ders tanımı yapılmıştır.

Sonuç olarak yeni öğretmenlik formasyonu dersleri, öğretmen eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yönelimler, okullarımızda öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının öncelikle ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ön plana alınarak yeniden belirlenmiştir...

5. Yeni programlarda mümkün olduğu ölçüde seçmeli derslere yer verilmiş ve öğretmen adaylarının kendi ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda asıl alanları dışındaki dersleri alabilmeleri sağlanmıştır.

6. Yeni programlarda ders yüklerinin dönemlere göre dağılımlarında belirli bir denge gözetilmiştir. Sadece son dönemde öğrencilerin ders yükü bir derece hafifletilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin artan uygulama saatlerinin ve sınıf içi öğretmenlik uygulamasının getirdiği yükü daha etkili ve verimli bir biçimde kaldırabilecekleri düşünülmüştür.

7. Tüm öğretmen yetiştirme programlarına olabildiğince erken bir dönemde zorunlu Bilgisayar dersi yerleştirilmiştir. Bu ders yoluyla öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bu temel bilgisayar dersinin devamı niteliğindedir ve gelişen teknolojilerin öğretim ortamına çeşitli biçimlerde uygulanmasını kapsamaktadır.¹²¹

3.3.Yeni Düzenlemeye Temel Teşkil Eden Sorunlar ve İhtiyaçlar¹²²

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yasa gereğince hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevi tamamıyla üniversitelerin Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Geçen 15 yıllık sürede her ne kadar Eğitim Fakülteleri ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurum olmuş ise de bugün gelinen nokta dikkate alındığında Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir. YÖK tarafından bu düzenlemeye temel teşkil eden sorun ve ihtiyaçlar kısaca şunlardır:

1. 1997 itibarı ile Eğitim Fakültelerine bakıldığında 1982'deki kuruluş amaçlarından bazılarının biraz aşırı biçimde öne çıktığı, diğer en az bunlar kadar önemli bazı amaçların ise ihmal edildiği ve ikinci planda kaldığı kolayca fark edilecektir. Belli öğretmenlik alanları dışında Eğitim Fakülteleri, asli görevlerinden birisi olan öğretmen yetiştirme işini ihmal etmeye başlamıştır. Eğitim Fakültelerimizin çoğunluğu ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, “bilim ve temel araştırma yapma” gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan fakat prestijli gibi görülen alanlarda büyümeyi tercih etmiş, bunun sonucu olarak ortaokul, sınıf ve okul

¹²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. www.yok.gov.tr/ogretmen.

¹²² Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *a.g.e.* s.15.

öncesi öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda kısa sürede kapanması imkansız öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır. Bu açığı telafi etmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik sertifikası bile olmayan binlerce kişiyi sınıf öğretmeni olarak atayarak eğitim sistemine dahil etmek zorunda kalmıştır.

2. Öğretmen yetiştiren kurumların içinde yer aldığı üniversitelerde Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş, pek çok durumda Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında yapılan iş açısından tekrarlar ortaya çıkmıştır.

3. Yükseköğretim Kurulu (dolayısıyla öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri) ile öğretmeni istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir iletişim ve işbirliği kurulamamış, aynı sorunlar Eğitim Fakülteleri ile okullar arasında da ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştirme işinde teori-pratik dengesi teori lehine aşırı derecede bozulmuştur. Hâlihazırda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya ayrılan zaman oldukça yetersizdir. Dünyanın pek çok gelişmiş ülkesindeki öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişiklikler dikkatle incelendiğinde, en önemli boyutun öğretmen yetiştirme etkinliklerinde sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılması olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmeni yetiştiren ve istihdam eden kurumların işbirliği, denetim ve gözetimi altında uygulanması ve sürdürülmesi oldukça kritik hale gelmektedir. Yeni düzenlemede uygulama ve okul deneyimine ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmaktadır.

4. Özellikle sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirememeleri Milli Eğitim Bakanlığı'nı gerekli formasyondan geçmemiş binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda bırakmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri arasındaki iletişim ve işbirliği eksikliğinin bu durumdaki payını inkar etmemekle birlikte, Eğitim Fakültelerinde ortaya çıkan ve yukarıda değinilen misyon karmaşasının da (öğretmen yetiştirmenin ikinci planda görülmesi) bunda önemli bir payı vardır. Bu amaçla, yeni düzenleme sınıf öğretmenliği, okul öncesi ve ortaokul öğretmenliği gibi kritik alanlarda kısa sürede ciddi sayısal artış sağlamayı hedeflemektedir.

5. Herhangi bir alan fakültesinden mezun olan adaylara yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifika programları içerik ve süreç açılarından yetersiz kalmış, son yıllarda bu programlar Eğitim Fakülteleri için sadece bir para kazanma yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Zaman zaman bu programlar oldukça sınırlı bir zaman dilimine sıkıştırılarak verilmekte, programdaki derslerin içeriği değiştirilmekte ve uygulamaya yeterli özen gösterilmemektedir.

6. 1982 yılındaki yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri daha çok ortaöğretim öğretmeni yetiştirmeye yönelmişler ve ilköğretim II. kademe öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmişlerdir. Bunun sonucu MEB lise öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenleri bu düzeyde de işe almak zorunda kalmış ancak bu durum uygulamada çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Yeni düzenleme Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılanmasını, milli eğitim sistemimizdeki okul yapılanmasına paralel hale getirerek yan alan uygulamasına yer vermekte ve öğretmenlerin birden fazla alanın derslerini öğretebilecek şekilde yetiştirilmesini öngörmektedir.

7. Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanları yoktur. Bu alanlar öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlardır. Bu alanlarda lisans eğitiminden geçen öğrenciler mezun olduklarında çoğunlukla ya işsiz kalmakta ya da kendi alanları dışındaki işlerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Yeni düzenleme bu alanlardaki lisans programlarını kapatarak lisansüstü düzeye taşımakta ve var olan kapasitenin lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmede ve lisansüstü düzeyde ise eğitim bilimleri alanında yapılacak bilimsel çalışmaların bulgularını öğretmen yetiştirmeyi iyileştirme yönünde kullanılmasını öngörmektedir.

Sonuç olarak, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında yapılan yeni düzenleme ile Eğitim Fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamaları, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri öngörülmektedir.

3.4.Yeni Düzenlemenin Getirdikleri¹²³

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevi ile ilgili sorunların çözümü ve ihtiyaçların giderilmesi amacıyla Ocak 1996'dan bu yana Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeni bir düzenleme geliştirilmiştir.

Eğitim Fakültelerimizin en öncelikli misyonlarından birisi, ülkemizin geleceği gençleri yetiştirmek gibi çok önemli ve ulvi bir sorumluluğu üstlenecek öğretmenleri yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleği kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan profesyonel bir meslek alanıdır. Bu ilkeyi harekete geçirebilecek ve bir önceki bölümde sözü edilen sorunlara etkili çözümler üretebilecek bir yapılaşmayı sağlamak yeni düzenlemenin temel amacını oluşturmaktadır. Aşağıda bu düzenlemenin getirdiği bazı önemli yenilikler gerekçeleri ile birlikte açıklanmaktadır.

1. Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılaşması, Milli Eğitim sistemimizdeki okul yapılaşmasına paralel hale getirilmiştir. Bir başka deyişle, fakültelerde her okul düzeyine uygun öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılması öngörülmektedir. Özellikle, fakültelerde yeni kurulacak olan İlköğretim Bölümünde uygulanacak programlar yoluyla sekiz yıllık kesintisiz temel eğitimde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Yeni düzenleme ile fakültelerimizde 6-8. sınıflar için alan öğretmenleri yetiştirilecek olması olumlu ve gerekli bir adım olarak görülmektedir.

2. Yeni düzenlemede, ülkenin kısa ve uzun vadede ve alanlara göre öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak, fakültelerin bu ihtiyacı nitelik ve nicelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapılaşmaya gidilmektedir. MEB öğretmen ihtiyacı planlaması ile alanlara göre Eğitim Fakültelerinin kontenjanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde plansız ve çarpık gelişmenin olduğu kolayca fark edilecektir. Yeni düzenlemede bu programların her fakültede lisans düzeyinde en kısa zamanda açılıp uygulamaya konması özellikle teşvik edilmektedir.

3. Yeni düzenlemede öngörülen en önemli hususlardan bir diğeri de, özellikle ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasını

¹²³Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *a.g.e.* s.21,

etkin bir şekilde işletmek yoluyla çeşitli alanlarda ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek tedbirlerin alınmış olmasıdır. Bu kapsamda, özellikle Türkçenin diğer bütün programlarda yan alan olarak yer alması önerisi ayrı bir önem taşımaktadır. Bütünlüğümüzü sağlayan temel iletişim aracı olan ana dilimiz Türkçemizin öğrencilerimize en iyi ve en doğru bir şekilde öğretilmesi tartışma götürmez bir olgudur.

4. Yeni düzenleme ile getirilen bir diğer önemli değişiklik ise ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgilidir. Mevcut uygulamadan farklı olarak, yeni düzenlemede sözkonusu öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları yoluyla yetiştirilmeleri öngörülmektedir. Aşağıda böyle bir uygulamanın temel gerekçeleri tartışılacaktır:

4.1. Ortaöğretim alan öğretmenlerinin daha güçlü alan bilgi ve becerileri ile birlikte daha güçlü bir öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarının gerekliliği.

Bilgi çağının yaşandığı günümüz dünyasında gelişmiş ülkeler arasında yer alma savaşı tüm dünya ülkeleri arasında olanca hızıyla devam etmektedir. Özellikle son yıllarda gelişmiş ülkeler, bu mücadelede önde gelmenin temel şartını eğitime sağlanan destek ve yatırım ile eğitimde kaliteyi yükseltmek olarak görmektedirler. Bu ülkelerin, eğitimde kaliteyi artırmada önemli rol oynayacak olan öğretmenlerin eğitimine verdikleri önem dikkat çekici boyutlardadır. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi alanında yapıla gelen eğitim, araştırma ve yayın etkinlikleri incelendiğinde, ülkemizin hayati önem taşıyan bu konuda oldukça geç kaldığı gözlenecektir. Eğitim Fakültelerimizdeki mevcut öğretmen yetiştirme uygulamaları bu kapsamda değerlendirildiğinde, dört yıllık lisans programı içerisinde gerek alan bilgisine gerekse öğretmenlik formasyonuna ayrılan sürenin yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlik formasyonu içerisinde okul deneyimi, özel öğretim yöntemleri ve uygulama boyutlarında nitelik ve zaman açısından Fakültelerde gerekli çaba ve duyarlılık gösterilmektedir. Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin uygulama alanı/kurumu olması gereken okullarla olan ilişkinin çok güçlü olmaması ve bu okullarda yer alması gereken uygulamanın nitelik ve nicelik bakımından yetersiz düzeyde kalması mevcut uygulamanın en zayıf yönü olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenlerle, öğretmenlerimizin güçlü bir alan bilgisi üzerine, çağdaş öğretim

teknolojilerini içine alan, öğretmen yetiştirme alanındaki en etkin yaklaşımları içeren ve kültürümüze uygun bir öğretmenlik formasyonu programı yolu ile yetiştirmeleri ülkemizin geleceği açısından önemli olarak değerlendirilmelidir.

Özellikle YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında şimdiye kadar yetersiz kalan iletişim ve koordinasyon sorunları nedeniyle öğretmen arz ve talep dengesinde ciddi dengesizlikler yaşanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, MEB'nin öğretmen ihtiyacı yeteri kadar ve sistemli bir biçimde öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından bilinemediği için, çeşitli alanlarda yoğun olarak ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirilmiştir. Öte yandan, özellikle son yıllarda birçok fakülte maddi nedenlerle ortaöğretime öğretmen yetiştirmek üzere öğretmenlik sertifikası programları uygulamaktadırlar. MEB'nin ihtiyacı göz ardı edilerek gerçekleştirilen bu tür uygulamalar birkaç alan dışında azımsanamayacak sayıda ortaöğretim alan öğretmeni fazlalığının oluşmasına sebep olmuştur. Bu nedenle, yeni düzenlemede öngörülen ortaöğretim alan öğretmenlerinin yüksek lisans yoluyla yetiştirilmesi uygulamasının öğretmen açığına neden olabileceğini iddia etmek en azından kısa vadede geçerli görünmemektedir. Kaldı ki, ülkenin ihtiyacına ve alandaki gelişmelere paralel olarak programları devamlı olarak değerlendirmek gerekli revizyonları yapmak yükseköğretim kurumlarının önemli görevlerinden biri olmak durumundadır. Özellikle öğretmen yetiştirme alanında bu görevin daha sistematik ve koordineli bir şekilde gerçekleştirilmesi ayrı bir önem arz etmektedir.

3.5.Öğretmen Yetiştirmede Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği¹²⁴

Eğitim Fakültesi programlarının yeniden düzenlenmesinin ön plana çıkardığı önemli boyutlardan birisi öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirecekleri uygulamalardır. Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte öncelikle ihtiyaç duyacakları pratik öğretmenlik tecrübesini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir. Bu boyut fakültelerle okullar arasındaki işbirliğini zorunlu hale getirmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerileri bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya

¹²⁴Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *a.g.e.* s.27

konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturur. Bu nedenle yeni programlarda öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okulda kazanılan gözlem ve tecrübelerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleşmesi öngörülmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Eğitim Fakültelerinin okullarla işbirliği yapması ve öğretmen yetiştirmede sorumluluğu bir ölçüde okullarla paylaşması zorunludur.

Bu kapsamda YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi tarafından geliştirilen ve çeşitli seminerler yoluyla fakültelerimize tanıtılan Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı sözü edilen kurumlar arasındaki işbirliğini geliştirmeye ve sürekli hale getirmeye yönelik önemli bir adım olmuştur. Aşağıda bu işbirliğinin tarafları ve işleyişi gösterilmektedir. Buna göre işbirliği sürecinde Eğitim Fakültesinin, uygulama okullarının ve milli eğitim müdürlüğünün, öğretmen adaylarının okulda uygulama deneyimi kazanması amacıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olmaları öngörülmektedir.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliğinde fakülte tarafı, “fakülte uygulama koordinatörü,” “bölüm uygulama koordinatörü” ve “uygulama öğretim elemanlarından” oluşur. Fakülte uygulama koordinatörü dekanlık tarafından belirlenir ve genellikle bir dekan yardımcısı bu görevi yürütür. Fakültede her bölüm başkanlığı bir bölüm uygulama koordinatörü belirler. Bölüm uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanları ile işbirliği içinde öğretmen adaylarının gidecekleri uygulama okullarını belirler ve bölüm başkanlığına bildirir. Bu işbirliğinde uygulama okulu tarafı ise “okul uygulama koordinatörü” ve “uygulama öğretmenlerinden” oluşur. Uygulama okulu yönetimi okul uygulama koordinatörünü belirler. Fakülte ve okul uygulama koordinatörleri tarafından belirlenen uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanları ile yakın bir işbirliği içinde çalışır. Son olarak milli eğitim müdürlüğü, Eğitim Fakültesi ve uygulama okulu arasındaki işbirliğini kolaylaştırıcı yönetim işlerini yürütür. Öğretmen adayı, bu üç kurumun işbirliği ve koordinasyonu ile kendisine sağlanan uygulama imkânlarından en etkili ve verimli bir biçimde yararlanabilmek için kendisinden sorumlu uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile işbirliği içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirir.

Eğitim Fakóltesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı, elbette sadece öğretmen adaylarını uygulama amacıyla okullara göndermekten ibaret değildir. Bu işbirliği, daha geniş kapsamda, okul ve fakóltenin gelişmelerine katkıda bulunabilecek bir süreci içermektedir. Özellikle Eğitim Fakólterinin okulları yakından tanımaya ve gerektiğinde tecrübeli öğretmenlerden öğretmen eğitimine yönelik derslerde yararlanmaya ihtiyacı vardır. Öbür taraftan okulların da, gerek konu alanlarındaki, gerekse eğitim bilimlerindeki yeni gelişmeleri yakından takip etme ve bilgi-görgü geliştirme konusunda eğitim fakólterine ihtiyaç duydukları ortadadır. Bu çerçevede, okula fakólte tarafından verilebilecek hizmetler (hizmet-içi eğitim gibi), öğretmenlerin, üniversitenin bir takım imkânlarından faydalanması gibi çok çeşitli boyutlar bu işbirliği içinde ön plana çıkmaktadır. Tüm bu ihtiyaçları dikkate aldığımız zaman, Eğitim Fakólterinin, okullarla geniş kapsamlı bir işbirliğine gitmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Bu işbirliği kapsamında uygulama öğretmenlerinin, üniversitelerin çeşitli imkânlarından (kütüphane, sosyal imkânlar, derslere katılma, seminerlere katılma gibi) yararlanması, Eğitim Fakólterinin uygulama öğretmenlerini yetiştirmesi, Eğitim Fakóltesi-Uygulama Okulu işbirliğinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yönelik ortak çalışmaların yapılması gibi önemli unsurlar da yer almaktadır.

3.6.İlahiyat Fakólterinin Yeniden Yapılandırılması

İlköğretim, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirme modeline uygun olarak İlahiyat Fakólterinin de yeniden yapılandırılması için çalışmalar başlatılmıştır. Bu konuda ön çalışmayı, YÖK tarafından oluşturulan 9 kişilik İlahiyat Milli Komitesi yapmıştır. Bu komite değişik İlahiyat fakólterinin dekan ve öğretim üyelerinden oluşmaktaydı. Bu komite de yer alanların isimlerini komite oluşturulduğu zamanki görevleriyle, şu şekilde sıralayabiliriz: Prof. Dr. Ethem Ruhi Fığlalı (Muđla Üniversitesi Rektörü), Prof. Dr. M. Said Yazıcıoğlu (A. Ü. İ. F. Dekanı), Prof. Dr. Beyza Bilgin (A. Ü. İ. F. Öğretim Üyesi), Mehmet Aydın (Dokuz Eylül Ü. İ. F. Dekanı), Prof. Dr. Erdođan Fırat (D.E.Ü.İ.F. Öğretim Görevlisi), Prof. Dr. Abdulkadir şener (D. E. Ü. İ. F. Öğretim Görevlisi), Prof. Dr. Mustafa Fayda (M.Ü.İ. F. Dekanı), Prof. Dr. Y. Nuri Öztürk (İ.Ü.İ.F. Dekanı), Prof. Dr. Hüseyin Atay (A.Ü. İ. F. Öğretim Üyesi)

17 Mayıs 1997’de Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde, İlahiyat Fakülteleri Dekanları 3. Toplantısındaki görüşmeler ve toplantı tutanağında alınan kararlar aşağıda verilmiştir:

“İlahiyat Fakültelerinin öğretim süresi, hazırlık sınıfı ve bölümler konusu görüşüldü. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde günün ihtiyaçlarına cevap vermek bakımından yetersiz hale gelen mevcut ilahiyat programına yeni şekil verilmek üzere çalışma başlatıldığı, bu çalışmada fakültenin daha çok öğretmen yetiştiren bir kurum olduğu noktasından hareket edildiği; öğrencilere Kur’ani perspektif kazandırma, çok ders okumaktan ziyade onlara serbest çalışacakları vakit sağlanması gibi ilkelerin dikkate alındığı ifade edildi, ayrıca fakültelerde hazırlık eğitiminden beklenen sonucun alınmadığı, bu sınıflara İslam Dini Esasları derslerinin öğrencilerin İslam dinini doğru kaynaklardan öğrenmeleri ve yanlış inançlarını düzeltmeleri amacına yönelik olarak konduğu,(...) öğrencilerin bölümlere ayrılabilceği, bölüm eğitiminin, mezunların bölümlere göre tayin ve istihdam imkanı sağlanması halinde faydalı olacağı, ancak Yükseköğretim Kurulunun öğretmen yetiştirmede alacağı kararların ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde yapılan program sonucunun beklenmesinin, her fakültenin program geliştirme çalışmaları yapmasının, diğer fakültelere bu çalışmalarla ilgili bilgi vermesinin uygun olacağı(...) hususlarında görüş birliğine varıldı.”

Yukarıda Dekanlar Toplantısında alınan kararlara dikkat edildiğinde program geliştirme, içeriğin belirlenmesi ve ilahiyatların yapılandırılması vb. konularda tam bir görüş birliğine varıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda uygun görülen yeni düzenleme, Yükseköğretim Kurulunun 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı aşağıdaki kararı ile ortaya konmuştur.

“Üniversitelerde yürütülecek olan Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenliği programları incelendi. Aşağıda metni bulunan raporun kabulü 2547 sayılı kanunun 2880 sayılı kanunla değişik 7/e ve 7/d-2 maddeleri uyarınca uygun görüldü.

Karar :

1. İlköğretimin 4.5.6.7 ve 8. sınıflarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretmenleri bünyelerinde aynı zamanda güçlü İlahiyat Fakülteleri

bulunan Üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde, normal ilahiyat programlarına ek olarak açılacak 4 yıllık lisans düzeyindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında yerleştirileceklerdir. 1998-1999 ders yılından itibaren bu programlara ÖSS-ÖYS sistemi ile öğrenci alınacaktır.

2. Ortaöğretimin, yani liselerin müfredatındaki Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinin öğretmenleri Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesince, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kurulacak bir enstitü, ana bilim dalı çerçevesinde yürütülecek, üç yarıyla eşdeğer bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans programında yetiştirileceklerdir. Bu programa 1998–99 ders yılından itibaren merkezi sınavla öğrenci alınacaktır.

3. İmam-Hatip Liselerinin meslek derslerini verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için yukarıda zikredilen Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kurulacak enstitü ana bilim dalı çerçevesinde İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenliği adı ile ikinci bir tezsiz yüksek lisans programı açılacaktır. Bu programa da 1998–99 ders yılından itibaren öğrenci alınacaktır.

4. Bu programların başlangıcından bir yıl sonra İlahiyat Fakültelerinde yürütülmekte olan pedagojik formasyon sertifika programları kapatılacaktır.

İlköğretim ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak bilgisi Öğretmenliği ile İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersi Öğretmen Yetiştirme Programı

1. İlköğretim (4.,5.,6.,7.ve 8. sınıflar)

İlahiyat Fakülteleri ve gelişmiş Eğitim Fakültelerinin bir arada bulunduğu yerlerde (Ankara, Atatürk, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Erciyes, İstanbul, Marmara, On Dokuz Mayıs, Selçuk, Uludağ Üniversiteleri İlahiyat Fakültelerinde) aşağıda verilen iki farklı lisans programının eğitim ve öğretimi yapılacaktır:

a. Halen yürütülen İlahiyat Lisans Programı

b. Din ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı

Ayrıca öğretmen açığı olan yerlerde sınıf öğretmenlerinden yararlanabilmesi için eğitim fakültelerinde yürütülen sınıf öğretmenliği programlarında Din ve Ahlak Bilgisi Dersi'nin de yer alması sağlanacaktır.

2. Ortaöğretim (9.10.11. sınıflar)

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ortaöğretime Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmeni yetiştirmek için Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmenliği'nin Ek.1. Maddesinin (b) bendi uyarınca Tezsiz Yüksek Lisans Programı açılacaktır. Program süresi üç yarıyla eş değerdir.

Programa İlahiyat Fakültesi Lisans programını bitirmek suretiyle tamamlamış ve öğretmen olmak isteyenler arasından merkezi sınavla seçilenler devam edeceklerdir.

3.İmam-Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenliği

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde İmam-Hatip Liselerine din dersi öğretmeni yetiştirmek için Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmenliği'nin Ek 1. maddesinin (b) bendi uyarınca Tezsiz Yüksek Lisans Programı II açılacaktır.

Program süresi üç yarıyıldır.

Programlara İlahiyat Fakültesi Lisans Programını tamamlamış ve öğretmen olmak isteyenler arasından merkezi sınavla seçilenler devam edeceklerdir.

Bu programlar 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren başlayacaktır.

İlahiyat Fakültelerinde yürütülen “Öğretmenlik Formasyon Programları” 1999–2000 eğitim ve öğretim yılından itibaren kaldırılacaktır.

Yukarıda adı geçen programların gerçekleştirilmesi ve yürütülmesi amacı ile, Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde bir “Bilim Kurulu” oluşturulacaktır.”

Bu karar doğrultusunda 10 İlahiyat Fakültesi bünyesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı açılmıştır. YÖK, 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı kararıyla bu fakültelere, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ni de eklemiştir. Böylece, 11 İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünü açma yetkisine sahip kılınmıştır. Bunlar Ankara, Marmara, Dokuz Eylül, Uludağ, Erciyes, Çukurova, Dicle, Selçuk, 19 Mayıs, Atatürk ve İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakülteleridir. Bunlardan dokuzu 1998–1999 öğretim yılından itibaren öğrenci almaya başlamıştır. Dicle Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi 1 yıllık gecikmeyle 1999–2000 yılından itibaren öğrenci almaya başlamıştır. İstanbul Üniversitesi ise hala öğrenci almamaktadır.

Bu kararda, Tezsiz yüksek Lisans Programlarının 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren başlayacağını ve mevcut İlahiyat Fakültelerinde yürütülen “Öğretmenlik Formasyon Programları”nın 1999–2000 eğitim ve öğretim yılından itibaren başlayacağını belirtilmesi, mevcut programda okuyan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin özlük hakları hakkında bazı belirsizlikler ortaya çıkarmıştır. Bu belirsizliği yine YÖK 21.12.1997 tarih 97.42.3271 sayılı kararıyla düzelterek yeni açıklamalar getirmiştir:

“İlahiyat Fakültelerindeki Yeni Düzenleme ile İlgili Uygulama Kararları”

1- Yeni düzenleme yürürlüğe girdiğinde öğrenimlerine devam eden öğrenciler takip ettikleri mevcut programı tamamlayacaklar ve programın öngördüğü unvanı alarak mezun olacaklar.

2- İlahiyat fakültelerindeki kayıtlı öğrencilerin statüleri korunacak, onlarla ilgili akademik ve idari işlemler Fakültelerce şimdiye kadar olduğu gibi yürütülecektir.

3- İlahiyat Fakülteleri için düzenlenecek Tezsiz Yüksek Programı 1998-1999 öğretim yılında yeni programa alınacak öğrencilere uygulanacaktır.

Mevcut programlar içersinde İlahiyat Fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik formasyonu dersleri ile, Yüksek Öğretim Kurulunca belirlenen öğretmenlik formasyonu dersleri karşılaştırılarak bir intibak çalışması yapılacaktır. Böylece yeni sisteme geçiş kolaylaştırılmış olacaktır.”

Bu yeni düzenlemelerle birlikte İlahiyat Fakültelerinde, eski program, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, yeni düzenlemelerle oluşturulan İlahiyat Lisans Programı bölümleri oluşmuştur. Öğretmenlik formasyonu programında öğrenim sürdüren öğrencilerin 2001–2002 eğitim ve öğretim yılının bitirmeleriyle beraber bu program ortadan kalkmıştır. Yeni İlahiyat Programı da 2001–2002 de ilk mezunlarını vermiştir. Mezun olan öğrencilerden isteyenler sınav sonucunda tezsiz yüksek lisansa devam etmeye başlamaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü de ilk mezunlarını 2002 senesinde vermiştir. Bu

bölümden mezun olan öğrenciler KPSS sınavı sonucunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmeni olarak atanmaktadır. Yine YÖK'ün 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile açılması planlanan Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ve İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenliği Programları, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kurulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı altında 2002-2003 öğretim yılında öğretime başlamıştır. Bu programa dört yıllık ilahiyat programını bitiren öğrencilerden, LES puanları ve diploma notuna göre öğrenci alınmaktadır.

3.6.1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

İlahiyat Fakültelerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri, YÖK yürütme kurulunun öngördüğü şekilde 1998-1999 öğretim yılında eğitim-öğretime başlamışlardır. Bu başlangıç için program geliştirme çalışmaları, çok önceden başlatılmış ve bölüm programı 1998 yılında YÖK tarafından kabul edilerek uygulamaya konulmuştur.

Yükseköğretim Kurulu, temel eğitimin sekiz yıl olması üzerine, öğretmen yetiştiren fakültelerde ilköğretim okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere İlköğretim bölümleri açılmasını, orta öğretim okullarına alan öğretmeni yetiştirilmesi amacıyla lisans öğreniminden sonra üç dönem sürecek olan “Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans” programı oluşturulmasını kararlaştırdı. İlahiyat Fakülteleri bu kararlar çerçevesinde yeni programlar hazırlayıp 1998-1999 akademik yılında uygulamaya koydu.

Yeni programa göre uygulamalar ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu yolla öğretmen adayları, öğrenime başladıkları ilk yıllarda itibaren mesleklerini ve okul ortamını yakından tanıma fırsatı elde ederek mesleklerinde daha iyi yoğunlaşacaklardır.

İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programı öğrencileri, dört yıllık eğitimleri boyunca “Nasıl öğretebiliriz?” sorusunu zihinlerinde devamlı canlı tutarak ilahiyat donanımlarını denerken¹²⁵, öğretmenlik eğitiminin temeli olan

¹²⁵ Cemal TOSUN, “Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Din Görevlisi Yetiştirme Alanında Değişme”, “V.Türk Kültürü Kongresi”, *Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği*, Cilt:4(Eğitim), Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara,2005, s.85.

pedagojik formasyon derslerini de alacaklar ve yıllarca bir ihtiyaç olduğu vurgulanan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Öğretmenlerinin ilk grubunu oluşturacaklardır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nün temel ilkeleri YÖK tarafından hazırlanan kitapçıkta şöyle belirlenmiştir :

1- Program geliştirme çalışmalarında:

✓Okullarımızda uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programı,

✓İlköğretim öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenme düzeyleri,

✓İlgili okul düzeyindeki ders programları ile Fakültelerdeki eğitim_öğretim süreci arasındaki paralellik esas alınmıştır.

2- Bu ilkeler ışığında program dört ana ders gurubundan oluşmaktadır:

Alan dersleri: 64 kredi

Kültür dersleri: 27 kredi

Formasyon dersleri: 36 kredi

Yan alan dersleri:(Türkçe ve Sosyal Bilgiler) 12 kredi

Seçimlik dersler: 14 kredi

3- Alan dersleri, İlahiyatla ilgili dersler olup, öğretmen adaylarına temel İlahiyat bilgilerini kazandırma amacına yöneliktir.

4- Kültür Dersleri ile öğretmen adaylarına sağlıklı bir kültürel alt yapı kazanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde din ve kültür ilişkisinin daha rahat kurulabileceği öngörülmüştür.

5- Öğretmenlik Formasyonu dersleri, gerçek okul ortamı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceriler ön plana alınarak hazırlanmıştır. Formasyon dersleri, programa dengeli bir biçimde, bütünlük çerçevesi içerisinde ve aşamalı olarak dağıtılmıştır. Bu şekilde öğretmen adayları hem kendi konu alanlarındaki dersleri hem de formasyon dersleri ile öğretmenlik mesleğine hazırlanmış olacaklardır. Bu kapsamda :

a) Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını değişik boyutlarıyla anlamaları ve tanımaları öngörülmüştür. Bunun için öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamalarının mümkün olduğu ölçüde erken başlatılması benimsenmiş, böylece öğretmenlik mesleğini yakından tanımalarına yardımcı olacak okul deneyimi kazanmaları amaçlanmıştır.

b) Okullarda yapılan uygulamalar, öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturmaktadır. Bu anlayıştan hareketle programda yer alan formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur. Bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesi ve uygulamaya aktarması mümkün olacaktır.

c) Programda, gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan derslere yer verilmiştir. Bu dersler yoluyla öğretmen adaylarının (bilgisayar, internet, televizyon, video, projektör, makineleri gibi) çeşitli öğretim araçlarını tanımaları ve öğretimde kullanmaları amaçlanmıştır. Bu şekilde geleceğin öğretmeninin teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen nitelikte olması öngörülmüştür.

d) Programda, uygulama derslerinin sayısı ve saatleri artırılmış ve dersler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bunun amacı, öğretmen adaylarının küçük kapsamlı uygulamalar yaparak çeşitli öğretmenlik becerilerini okul ve sınıf ortamında geliştirmeleri (çeşitli yöntemlerle öğretim, soru sorma, grup çalışması, materyal kullanma, sınav yapma, değerlendirme, toplantılara katılma, öğrencilere bireysel yardım, sınıf gözlemleri gibi), daha sonra da bir sınıfın sorumluluğunu alarak bizzat öğretmenlik yapmalarını ve sonuçlarını görmeleridir.

6- Öğretmenlikte mesleki gelişim süreklidir. Gerek hizmet içi eğitim çalışmaları gerekse bireysel çabalar yoluyla eğitimin değişik alanlarında öğrenmenin sürekli olması gerekmektedir. Bu nedenle programda yer alan bütün dersler, öncelikle, öğretmen adaylarına “**öğretmeyi öğretmek**” amacını taşımaktadır.

7- Gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde öğretmenin okul ve sınıf ortamında iyi bir model olması beklenir. Bu beceriye sahip öğretmenin sınıf içi öğretimde daha

etkili olacağı açıktır. Dili kullanma becerisinin etkili düşünmeyi ve öğrenmeyi önemli ölçüde belirlediği dikkate alınır, öğretmenlikte anadilin düzgün, doğru, akıcı, ve etkili kullanma becerisini önemi, sadece Türk Dili derslerinde değil, programda yer alan diğer derslerde de vurgulanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin yapacağı sunuşlar, grup çalışmaları, yazılı ödevler, sınavlar gibi etkinlikler yoluyla da yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Etkili iletişimin önemi tüm derslerde vurgulanmalı, dilin yazılı ve sözlü kullanımı konusunda duyarlı olunmalıdır.

8- İlköğretim öğretmenliği programında “yan alan” uygulamasına yer verilmiştir. Yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarının kendi öğretim alanları yanında ek bir alanda yetişmeleri benimsenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen adayları programda yer alan “Türkçe” ve “Sosyal Bilgiler” yan alanlarından birini seçebilecektir.

9- Programda zorunu derslerin içeriklerinin teorik tanımlaması yoluna gidilmiştir. Bu derslerin öğretimi sırasında öğrenciler için önerilecek kaynaklar, yaptırılacak sunuşlar, grup çalışmaları, ders ödevleri, seminerler ve mezuniyet tezleri gibi etkinliklerle öğretim zenginleştirilecektir.

10- Seçmeli dersler inter disiplinler bir anlayışla öğrenme-öğretme sürecini işler hale getirecek nitelikte tasarlanmıştır. Bu öğretim sürecini işler hale getirecek nitelikte tasarlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının, sınırlı da olsa kendilerinin belirleyeceği bir veya birkaç konuda bilgi sahibi olmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ders seçimi yapabilmeleri için dersi okutacak öğretim üye ve yardımcılarının dönem öncesinde dersin içeriğini ve kaynakçasını bir proje halinde Fakülte kuruluna sunmaları benimsenmiştir.

11- Programda yer alan kredi sütunundaki sayıların ilki (T) dersin teorik ders saat sayısını, ikincisi (U) uygulama saat sayısını, üçüncüsü (K) ise, dersin toplam kredi saat süresini göstermektedir. Bir dersin toplam kredi saati, teorik saat sayısının tamamı ile uygulama saat sayısının yarısının toplamından oluşur.

12- Bu programın uygulama sürecini takip edecek, eksiklikleri belirleyecek ve programın sürekli gelişimine yönelik önerileri getirecek bir program izleme ve geliştirme kurulu” oluşturulması benimsenmiştir.

“1998-1999 öğretim yılından İlköğretim DKAB öğretmenliği Bölümüne kayıt yaptıran öğrenciler ilk yıllardan itibaren kendilerini bu dersin öğretmeni olarak algılamaktadırlar. Özellikle 2.sınıfın I. yarıyılında Okul Deneyimi-1 dersinin uygulamasını ilköğretim okullarında yaparken öğretmenlik mesleğini sevmeye ve kendilerini bir öğretmen olarak görmeye başlamaktadırlar. Kendi benlik tasarımlarını bu öğretmenlik dalına uygun olarak oluşturmaktadırlar. Mesleğe ruhsal ve zihinsel olarak hazırlanmaktadırlar. İlköğretim DKAB Öğretmenliği Programı belli bir alana yönelik olduğu için ders çeşidi ve kredi yükü ağır değildir. Alanla ilgili konular etrafında odaklanılmaktadır. İlahiyata Fakültelerinin bu programından mezun olan öğrenciler, elde ettikleri alan bilgisi ve pedagojik formasyonla mesleğe kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir.”¹²⁶

1998–1999 yılından itibaren uygulamaya konan İlahiyat Lisans Programı mezunlarından lise ve dengi okullarda DKAB öğretmeni ve İmam Hatip Liseleri meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek üzere üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programı açılmıştır. Bu programa istekli olan İlahiyat mezunları belli ölçülere göre seçilerek alınmaktadır. Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı (LES) sözel puanı ve fakülte mezuniyet puanı yüksek olanlardan Ortaöğretim DKAB öğretmenliği ile İmam Hatip Liseleri Meslek dersleri öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına seçilen öğretmen adayları 36 kredilik pedagojik formasyon ve özel alan öğretimi derslerini üç dönemde almaktadırlar. Ayrıca ilgili alanda üç dönem boyunca öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün açılmasıyla İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programlarının eş zamanlı olarak ortaya çıkması bu alanda öğretmen yetiştirme açısından büyük bir şans olmuştur. 2001–2002 öğretim yılından itibaren mezun veren bölüm, yeni öğretim

¹²⁶ Mevlüt Kaya, “İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu” *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılandırılması ve Geleceği Sempozyumu, Bildiriler-Müzakereler* S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları, No:16, Isparta, 2003,s.216.

programını alan bilgisi ve meslek bilgi ve becerisi ile başarıyla yürütecek öğretmenler yetiştirmektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 2004–2005 öğretim yılı sonu itibariyle 2673 kişi mezun olmuştur. Bunların 1420’si kız 1253’ü ise erkektir.¹²⁷ Araştırmamıza konu ettiğimiz söz konusu bölüm mezunlarından, 2002-2004 tarihleri arasında toplam 595 kişi öğretmenliğe atanmıştır. Araştırmanın uygulandığı tarihe kadar atanan toplam öğretmen sayısı ise 708’dir.¹²⁸

3.6.2.İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı

1.Yarıyıl (Güz Dönemi)

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 101	Arapça	4	2	Z	5	7
İLÖ 103	Kur’an A.K	2	0	Z	2	4
İLÖ 105	İslam Dini Esasları	2	0	Z	2	3
İLÖ 107	H.z. Muhammed’in Hayatı	2	0	Z	2	3
İLÖ 111	Gelişim ve Öğrenme	3	0	Z	3	6
İLÖ 109	Öğr. Mesleğine Giriş	3	0	Z	3	5

II. Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 102	Arapça	4	2	Z	5	7
İLÖ 104	Kur’an Okuma ve Tecvid-I	1	2	Z	3	6
İLÖ 106	İslam Dini Esasları	2	0	Z	2	3
İLÖ 108	İslam Tarihi	2	0	Z	2	3
İLÖ 110	Sosyal Bil. Metodolojisi	2	0	Z	2	1

¹²⁷ www.osym.gov.tr/yayinlar/sureli_yayinlar

¹²⁸ Atamalara ilişkin sayısal bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Bilgi İşlem Merkezinden alınmıştır.

III.Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/D	Kredi	ECTS
İLÖ 211	Arapça	4	2	Z	4	6
İLÖ 203	Kur'an Okuma ve Tecvid-II	5	0	Z	3	4
İLÖ 205	Hadis	2	0	Z	4	3
İLÖ 209	Okul deneyimi I	5	0	Z	3	7
İLÖ 211	Felsefe Tarihi	2	0	Z	2	3
İLÖ 213	Din Psikolojisi	2	0	Z	2	3
İLÖ 215	Sosyal Bilimlere Giriş (S)	2	0	Z	2	3

IV. Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLO 202	Arapça	6	0	Z	4	4
İLO 204	Tefsir	2	0	Z	2	4
İLÖ 206	Tasavvuf	0	0	Z	2	3
İLO 210	Öğr. Planlama ve Değerlendirme	5	0	Z	4	7
İLÖ 212	Din Sosyolojisi	2	0	Z	2	3
İLO 214	Türk Tarihi Kültürü	2	0	Z	2	3

V. Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 301	Kelam	2	0	Z	2	4
İLÖ 303	İslam Hukuku	2	0	Z	2	4
İLA 305	İslam Felsefesi	2	0	Z	2	4
İLÖ 309	Öğr. Teknolojileri ve Mat. Geliş.	4	0	Z	3	7
İLÖ 311	Osmanlı Türkçesi	2	0	Z	2	3
İLÖ 313	Uygarlık Tarihi	2	0	Z	2	3

İLÖ 315	Türk Edebiyatı (T.Y.A)	2	0	Z	2	3
İLÖ 317	Türk İslam Edebiyatı	2	0	Z	2	1
İLÖ 319	Sosyal Psikoloji	2	0	S	2	1
İLÖ 321	Sosyal Değişme ve Din	2	0	S	2	1
İLÖ 325	Hadis Kaynakları ve Tenkidi	2	0	S	2	1

VI. Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 302	Mezhepler Tarihi	2	0	Z	2	4
İLÖ 304	Türk Din Musikisi	3	0	Z	2	4
İLÖ 310	Özel Öğretim Yöntemleri-I	4	0	Z	3	6
İLÖ 312	Sınıf Yönetimi	4	0	Z	3	6
İLÖ 314	Çocuk Edebiyatı	2	0	Z	2	3
İLÖ 316	Osmanlı Tarihi	2	0	S	2	3
İLÖ 318	Mantık	2	0	S	2	1
İLÖ 320	İslam Bilim Tarihi	2	0	S	2	1
İLÖ 322	Din Öğretiminde Ayat ve Hadislerle Çalışma Yöntemi	2	0	S	2	1
İLÖ 324	Fıkıh Okulları	2	0	S	2	1
İLÖ 326	Kelam Okulları	2	0	S	2	1

VII. Yarıyıl

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 401	Din Eğitimi	2	0	Z	2	4
İLÖ 403	Dinler Tarihi	2	0	Z	2	4
İLÖ 405	Din Felsefesi	2	0	Z	2	4

İLÖ 407	Okul Deneyimi II	5	4	Z	3	7
İLÖ 409	Özel Öğr. Yöntemleri II	4	2	Z	3	6
İLÖ 415	Çağdaş İslam Akımları	2	0	S	2	1
İLÖ 417	Çevre ve Din	2	0	S	2	1
İLÖ 419	İslam Eğitim Tarihi	2	0	S	2	1
İLÖ 421	Türk Düşünce Tarihi	2	0	S	2	1
İLÖ 425	Hadis ve Sünnette Çağdaş Yorumlar	2	0	S	2	1
İLÖ 427	Kuran'a Çağdaş Yorumlar	2	0	S	2	1
İLÖ 429	Günümüz Türk İslam Devletleri	2	0	S	2	1

VIII. Dönem

Ders Kodu	Dersler	Teorik	Pratik	Z/S	Kredi	ECTS
İLÖ 402	Ahlak Felsefesi	2	0	Z	2	4
İLÖ 404	İslam Sanatları ve Estetiği	2	0	Z	2	3
İLÖ 406	Çocuk ve Ergen Psikolojisi	2	0	Z	2	3
İLÖ 408	Öğretmenlik uygulaması	8	6	Z	5	8
İLÖ 410	Rehberlik	3	0	Z	3	4
İLÖ 412	Dil ve Kültür (T.Y.A)	2	0	Z	2	3
İLÖ 414	Siyasi Coğrafya	2	0	Z	2	3
İLÖ 416	Halkla İlişkiler	2	0	S	2	1
İLÖ 420	Çağdaş Eğitim Akımları	2	0	S	2	1
İLÖ 422	Günümüz Kalam Problemleri	2	0	S	2	1
İLÖ 424	Bilgi Toplumu ve Din	2	0	S	2	1

İLÖ 426	Günümüz Fıkıh Problemleri	2	0	S	2	1
SD 4018	Dinlerarası Diyalog	2	0	S	2	1

YAN ALAN DERSLERİ

Türkçe Yan Alanı	Kredi	Sosyal Bilimler Yan Alanı	Kredi
1. Türk Dili I	(ZKD)	1. Siyasi Coğrafya	2
2. Türk Dili II	(ZKD)	2. Sosyal Bilimlere Giriş	2
3. Türkiye Türkçesi	2	3. Sosyal Bilimler Mtd.	(OKD)
4. Yazılı Sözlü Anlatım	2	4. Osmanlı Tarihi	2
5. Osmanlı Türkçesi	(OKD)	5. Uygarlık Tarihi	2
6. Türk Edebiyatı	2	6. Felsefe tarihi	(OKD)
7. Çocuk Edebiyatı	2	7. Türk Tarihi ve Kültürü	(OKD)
8. Türkçe Edebiyatı	2	8. Sos. Biliml. Alan. Ve Öğr.	2
9. Dil ve Kültü	2	9. Vatandaşlık Bilgisi	2
Toplam	12	Toplam	12

OKD: Ortak Kültür Dersi

ZKD:Zorunlu Kültür Dersi

3.7.Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılmasıyla İlgili Değerlendirmeler

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri hemen tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konu ve kavramlardır. Son 15 yılda, başta ABD olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış ve reform hamlelerine girişmiştir.¹²⁹ Ülkemiz için de önemli olan bu konunun aydınlatılmasına yönelik olarak 1998-99 öğretim yılından itibaren yeni bir sistem uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması konusunda ilgili alanlardaki uzmanlar tarafından çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler çeşitli bilimsel yayınlarda, sempozyumlarda ve konferanslarda dile getirilmiştir.

Ergün'e göre "sistemin olumlu yanlarından biri, Türkiye'de şimdiye kadar neredeyse tamamen ihmal edilmiş olan "Özel Öğretim Metodları" konusuna son derece ciddi olarak girişmesidir. Aslında her bilim dalının özel olarak nasıl

¹²⁹ Başkan, a.g.m. s.16

öğretileceği konusunda Amerika'da ve Avrupa'da ciddi çalışmalar ve yayınlar 1960'lı yıllardan beri giderek yoğunlaşan bir şekilde ortaya çıkıyordu. Ama Türkiye'de gerek eğitim bilimleri ile uğraşanlar gerekse belli bilim dallarında "alan öğretmeni" yetiştirenler bu çalışmalardan ve yayınlardan habersiz gözüküyordu...

...Yükseköğretim Kurulu, ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenliği olan bilim dallarında yurt dışına gönderilen elemanları, özel öğretim metodları alanında master ve doktora yapmaya teşvik ederek bu alanda sağlam bir çalışma başlatmıştır. Bazı eğitim fakültelerinde de bilim dallarının özel öğretim metodları alanında -el yordamı ile olsa bile- bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

...Yeni sistemin ikinci olumlu yanı, öğretmenlik uygulamasına eskiye oranla daha ciddi yaklaşması ve uygulamanın hem fakülte'deki dersler içinde hem de eğitim bakanlığı okullarında saat sayısının artırılmasıdır. Bu yöndeki çalışmalar halen devam etmektedir.

Ergün, öğretmen yetiştiren fakülte programlarında bir kontrol ve düzenin getirilmesini sistemin bir başka olumlu yanı olarak görmektedir. Ona göre, fakülteler ders programlarını yapmakta elbette özgürdürler, ama belli bir işe görevli eleman yetiştirirken, bunun birbirine oldukça benzer programlarla yetiştirilmesi gereği vardır. Oysa biz, daha birinci sınıfta bile yatay geçiş yoluyla aldığımız öğrencileri kendi programımıza intibak ettirmekte güçlük çekiyorduk. Şu anda en azından ilköğretim öğretmenliği düzeyinde oldukça standart programlara sahip olacağız.

Ergün, sistemin şu anda olumsuz gibi duran ve ilerde uygulama içinde düzeltileceğini düşündüğü kısımları ise şöyle belirtmektedir:

Birincisi, ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren programların ders programı ve öğretim elemanı karmaşasıdır. Sistem, bu alanda bilim derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde veya onların "kodu" ile açılmasını öngörmektedir. Yani Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri ikilemine son verilmek istenmektedir. Bu bir taraftan doğru, bir taraftan yanlıştır. Eğitim Fakültesindeki dersler sadece bilimsel bilgilerin aktarılması değil, onların ilerde lise öğrencilerine de nasıl öğretileceği göz önüne alınarak veriliyordu. Lise ders içerikleri ile Fen-Edebiyat Fakültelerinin bilim dalları içerikleri arasında önemli farklılıklar vardır. Öte yandan, Fen-Edebiyat Fakültesindeki laboratuvar malzemeleri ile lise laboratuvarları arasında da büyük farklılıklar vardır.

İlköğretim öğretmenliği alanında programlar oldukça standartlaştırılmış olmasına rağmen, lise öğretmenliği alanında bir düzenleme şu anda öngörülmemektedir. Burada iki tip lise öğretmeni yetiştirilmesi tasarlanıyor. Eğitim Fakültesi öğrencileri 7 yarıyıl Fen-Edebiyat programından dersler alacaklar, daha sonra öğretmenlik meslek bilgisi alanında 3 yarıyıllık "tezsiz" yüksek lisans yapıp lise öğretmeni olacaklardır. Fen-Edebiyat programından 7 yarıyıllık ders mi seçileceği, yoksa ilk 7 yarıyılın derslerinin mi alınacağı belli değildir. Sonra, niçin programın tamamı değil de bir yarıyıl eksik? Ya kalan dersler o bilim açısından çok önemli ise?

Fen-Edebiyat Fakültesinin kendi öğrencileri de 8 yarıyıllık programı tamamladıktan sonra gene öğretmenlik meslek bilgisi alanında 3 yarıyıllık "tezli" yüksek lisans yapıp lise öğretmeni olacaklardır. Aynı liselerde öğretmenlik yapacak olan bu iki grup arasındaki bu farklılığın nedeni açık değildir. Bence her türlü öğretmenliğin 8 yarıyıllık lisans eğitimine dayanması prensibine de aykırıdır. Bu şekilde Eğitim Fakültesi mezunları lisans mezunu sayılmayacak ve lisansa dayalı her türlü yükselme ve atanma işlemlerinden uzak tutulacaktır. Bu tutarsızlık şimdi kuşkulara neden olduğu gibi, ileride de birçok problemlere neden olacaktır ve sanırım Eğitim Fakültesi öğrencileri de Fen-Edebiyat'taki 8 yarıyıllık programı tamamlayarak lisans mezunu olacaklardır.

Sistemin bir başka olumsuz tarafı, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin bilim derslerini verecek bilim adamlarının Eğitim Fakültelerinden uzaklaştırılmasıdır. Eğer buradaki dersleri öğretim görevlilerinin yürütmesi isteniyorsa, bu yanlış olur. Her seviyedeki eğitim ve öğretmen yetiştirme, o bilim alanında doktorasını yapmış, akademik kariyerde ilerleyen bilim adamlarına dayanmalıdır. Oysa bilim adamları Eğitim Fakültesi kadrolarında yükselmezlerse başka birimlere kaçacaktır.¹³⁰

Yüksel'e göre, 1998 yılında uygulanmaya başlanan "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması"nda öğretmen yetiştiren her bölüm ve anabilim dallarında

¹³⁰ Mustafa Ergün; "*Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme*", <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun6.htm>

verilecek dersler ve bu derslerin kur tanımları verilmiştir. Ancak yine de bu programlarda da ayrıntılı açıklamalar yer almamaktadır.¹³¹

Cahit Kavcar; “Uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan çalışma gruplarında, nasıl ve hangi ölçütlere göre seçtikleri belli olmayan Türk öğretim elemanlarının yanı sıra, Türkiye koşullarını bilmeyen, sadece ülkelerindeki uygulamalarla sınırlı yabancılar görevlendirilmişlerdir. Uzman sıfatıyla gelen yabancıların (İngiliz ve Amerikalı) ne derece uzman oldukları belirsizdir. Bu bakımdan, kendi 150 yıllık ulusal deneyim ve birikimlerimize dayanmayan, kendi eğitimcilerimizce akademik kurullarda tartışılmadan “tepeden inme” bir biçimde ortaya çıkan bu yapılanma öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanların desteğini almayan “dışarıdan alınan bir model görüntüsü vermektedir.” değerlendirmesini yapmaktadır.¹³²

Koç yeni programlarda bulunan ve eksik olan derslerle ilgili olarak; “Programlardaki derslerin düzenlerinde sistematik açıdan çok önemli eksiklikler ve yanlışlıklar bulunmaktadır. Öğretmenlik için çok gerekli olan genel kültür boyutu göz ardı edilmiş görünmektedir. Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Yönetimi, Özel Eğitim, Araştırma Yöntemleri, İstatistik gibi dersler programlarda yoktur.” Değerlendirmesini yaparak, bu yönüyle “1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği olarak düzenlemeyi amaçlamıştır.” biçiminde ifade edilen eleştirilere de konu olmuştur.”¹³³ demektedir.

Koç’a göre programlarda en az iki ayrı ders halinde düzenlenmesi gerekli görülen şu dersler yer almaktadır: Gelişim ve Öğrenme (Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim ilke ve Yöntemleri)¹³⁴

Koç, “Yeniden Yapılandırma” uygulamaları çerçevesinde, ortaöğretim dal öğretmenliği için öngörülen tezsiz yüksek lisans programlarının, uygulamanın

¹³¹ Sedat Yüksel; Uludağ Üniversitesi, “Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program” *Eğitim Fakültesi Dergisi* C: XV, S: 1, 2002.

¹³² Cahit Kavcar; “Nitelikli Öğretmen Sorunu”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, No. 11, 1999, s. 1-13,

¹³³ Nizamettin Koç; “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar” *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, Ümit Ofset Matbaacılık, Ankara, Eylül-2005, s.46.

¹³⁴ Koç, *a.g.m*, s.46 .

başlangıcında durumun ne olacağına büyük ölçüde belli olmasına karşın, Türkiye gerçeklerine ve koşullarına uygun olmadığına günümüzde daha açık biçimde ortaya çıktığını ifade etmektedir.¹³⁵

Kavcar'a göre; Tezsiz Yüksek Lisans için öngörülen dersler lisans dersleridir ve bu derslerin içerikleri ve tanımları aynıdır. Bunlarla yüksek lisans ve bilim uzmanı diploması verilemez. Verilmeye kalkılırsa akademik kavramlarda ve değerlerde yozlaşma olur. Bu da bilimsel tutum ve akademik değerler açısından sakıncalıdır. Ayrıca yeni düzenlemede, öğrenci kaynağına hiç değinilmemektedir. Oysa nitelikli öğretmen için nitelikli adaylar gerekir. 1959 yılında oluşan "Yüksek Öğretmen Okulu Modeli" başta olmak üzere öğretmen yetiştirme uygulamalarımız yeterince incelenirse ve dikkate alınsaydı, ülkemiz gerçekleri açısından öğrenci kaynağının önemi anlaşılır ve modeldeki yerini de bulurdu.¹³⁶

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 22-23-24 tarihlerinde gerçekleştirilen Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu raporunda ise aşağıdaki görüşler ortaya konmuştur:

- Yeniden yapılanma ile öğretmen yetiştirmede var olan belirsizlik yerine standartların getirilmiş olması olumlu bir katkı olarak değerlendirilmektedir.
- Ayrıca yapılandırma sonrası programlarda yer alan okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması ve diğer uygulamalı derslerin nitelikli öğretmen yetiştirmeyi sağlamada önemli katkı sağlamıştır.
- 1997 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılandırmayla branşların ihtiyaç duyduğu öğretmen açığı karşılanmış ve nicelik sorununa çözüm bulunmuştur.
- Yeniden yapılanma ile alan öğretim elemanlarının eğitim bilimlerine yönelik tutumlarında önemli değişimler gerçekleşmiştir.
- Ülkenin varlıkları ve birikimleri dikkate alınmadan, üniversitelerin işleyişinde yer alan karar mekanizmaları atlanarak sınırlı sayıda

¹³⁵ Koç, *a.g.m*, s.47.

¹³⁶ Cahit Kavcar, "Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme" A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c.35, S: 1-2, 2003,s1-14.).

ülkemiz ve yabancı uzmanlarla birlikte hazırlanan programların ve ders kapsamının tepeden inme uygulamaya konması öğretim üyeleri arasında rahatsızlık meydana getirdiği izlenimi edinilmiştir.

- Öğrenci sayısı artarken öğretim elemanı sayısında artış olmaması öğretmen yetiştirme niteliği için çok önemli bir sorun olmaya devam etmektedir.
- Tezsiz yüksek lisans programı lisanstaki programın tekrarı yerine, yüksek lisans çalışmalarını gerektirdiği bilimsellikte olmalıdır.¹³⁷

Baskan tarafından yapılan ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde yayınlanan çalışmada öğretmen yetiştirme konusundaki yeniden yapılanma ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretmen yetiştirme konusunda yapılan yeni düzenlemenin ardından, düzenleme öncesi ve sonrasındaki durumlar ve önlemler konusunda, yapılandırılmış bir anket çerçevesinde, eğitim fakültesi dekanlarının görüşleri betimsel olarak saptanmaya çalışılmıştır.¹³⁸

Baksan bu araştırmada öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden yapılandırılmasına temel teşkil eden problemleri araştırmanın sorunu olarak ele almış ve bu çerçevede yapılanma sürecinde ortaya konan, çalışmamızın da yukarıdaki bölümlerinde ayrıntılarını verdiğimiz resmi dökümanları¹³⁹ esas alarak bir anket hazırlamıştır.

Sonuçta dekanların Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim arasındaki işbirliği ve eşgüdümün geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin planlanması, eğitim fakültelerinin örgütlenmesi, eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakültelerinin işlevlerinin belirginleştirilmesi, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ve MEB programları ile tutarlı hale gelmesi, eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve tüm bu yeni düzenlemede çağdaş uygulamalardan yararlandığı konusunda yeni dönemden daha umutlu oldukları ortaya çıkmıştır.¹⁴⁰

¹³⁷ 22-23-24 tarihlerinde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Gerçekleştirilen Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyum Raporu

¹³⁸ Baksan; *a.g.m.* s.17.

¹³⁹ Bu Dökümanlar; Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi(Mart 1998)*, *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları(Mart 1998)* ve *Fakülte-Okul İşbirliği(Mart 1998)* kitapçıklarıdır.

¹⁴⁰ Baskan, *a.g.m.* s.23

Araştırmacı bu sonuca vardıktan sonra işleyişin sağlıklı devam etmesi açısından kısaca aşağıdaki önerileri sıralamaktadır:

- Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi, yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlar arasında hem karar verme ve politika geliştirme düzeyinde hem de uygulama düzeyinde sağlıklı bir işbirliği ve eşgüdüm ortamını yakalamıştır. Tüm taraflar bu işbirliği ve eşgüdüm ortamını kararlı bir biçimde sürdürmelidirler.
- Taraflar arasındaki bu işbirliği ve eşgüdüm, geçmişin plansız yaklaşımını planlı yaklaşıma dönüştürmüş ve ihtiyaçlarla tutarlı bir planlama çabasına yöneltmiştir. Böyle bir çaba, ulusal düzeyde hem kaynak tasarrufu sağlayacak hem de mezunların kendi alanlarında istihdamına fırsat sağlayacaktır. Dolayısıyla, kurumlar arasındaki bu işbirliği ve eşgüdümün planlama üzerindeki olumlu etkileri de sürdürülmelidir.
- Yeni düzenlemenin temel noktalarından birisi de “alan öğretimine verilen önem”dir. Programlarda bu konuya yeterince yer verilmiştir. Ancak, alan öğretiminde başarılı olabilmek bu uygulamanın en çetin konularından biridir. Bu konuda başarılı olabilmek için, yurtdışında öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik girişim çok iyi izlemeli ve bursiyerlerin geri dönüşlerinin en üst düzeyde olmasına özel önem verilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında “öğretmenlik uygulamaları”na ağırlık verilmesi de yeni düzenlemenin temel noktalarından birisidir. Düzenleme, programın uygulama boyutunu bütüncül bir yaklaşımla ele almış ve gerekli alt yapıyı oluşturmuştur. Uygulayıcılar bu fırsatı çok iyi değerlendirmelidirler. Bu boyut, öğretmen yetiştiren tarafların hepsini ilgilendiren topyekün bir girişimdir ve herkes üzerine düşen görevi yerine getirmek durumundadır.
- Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen yetiştirme alanında sadece çağdaş gelişmelerin izleyicisi değil kendi deneyimleriyle onların etkileyicisi olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sistemi, sorunlarını ya da çağdışı uygulamalarını sürdüren veya

biriktiren bir sistem olmaktan kurtulmalı, kendini sürekli olarak yenileyebilen bir sistem mantığına kavuşmalıdır.¹⁴¹

¹⁴¹ Başkan, *a.g.m.* s24

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenliği yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili bulgular verilmiştir. Son bölümde ise öğretmenlerin belirtilen yeterlikler katılım düzeyleri ve elde edilen bulguların korelasyon, *t-testi*, *LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testleri* yapılmıştır

A. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri verilmiştir

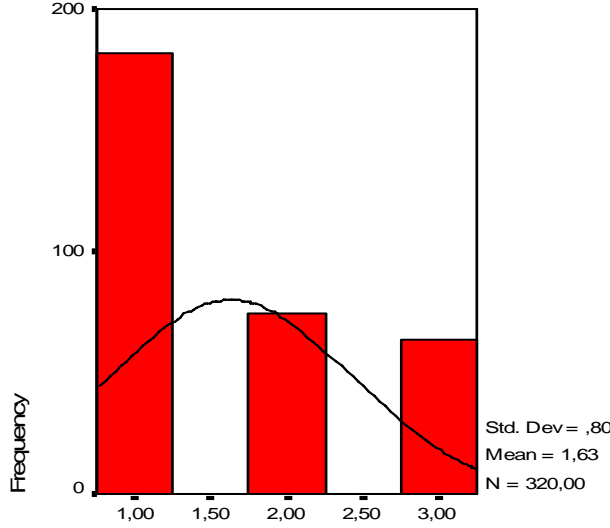
Tablo 14. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet		f	%
1	Erkek	192	60
2	Kadın	128	40
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %60'ı (192) erkek, %40'ı (128)'i bayan öğretmenlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin

çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye ortalamasına göre de erkek öğretmenlerin sayısı fazladır.¹⁴²

Tablo 15. Araştırmaya Katılanların Görev Süresine Göre Dağılım Eğrisi



Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı normale yakın bir dağılım eğrisi göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem dağılımları 1 yılda yoğunlaşmaktadır.

Tablo 16. Araştırmaya Katılanların Görev Süresine Göre Dağılım

Görev Süresi		F	%
1	1,00	182	56,9
2	2,00	74	23,1
3	3,00	64	20,0
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %56,9'u (182) 1 yıllık kıdeme, %23,1'i (74) 2 yıllık kıdeme, %20'si (64) 3 yıllık kıdeme sahiptir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunu 1 yıllık kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

¹⁴² Milli Eğitim Bakanlığı, *Milli Eğitim Sayısal Veriler*, MEB Basımevi, Ankara 2001

Tablo 17. Araştırmaya Katılanların Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre Dağılım

Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumu		f	%
1	Evet	47	14,7
2	Hayır	273	85,3
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin % 14,7'si (47) yüksek lisans veya doktora yapmakta, %85,3'ü (273) ise yüksek lisans veya doktora yapmamaktadır

Tablo 18. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Lise Türüne (Recode) Göre Dağılım

Lise Türü		f	%
1	İmam Hatip Lisesi	283	88,4
2	Diğer Liseler	37	11,6
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %88,4'ü(283) İmam-Hatip Lisesi mezunu, %11,6'sı (37) diğer lise türü mezunları öğretmenlerdir. İmam-Hatip Lisesi mezunları sınav sisteminde uygulanan katsayıdan dolayı genel itibariyle yüksek öğrenimlerine İlahiyat Fakültelerinde devam etmekte ve mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmeni olarak görev almaktadırlar. Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu İmam-Hatip Lisesi mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Mezun Oldukları Fakülte		f	%
1	Ankara İDKAB	50	15,6
2	Marmara İDKAB	52	16,3
3	Selçuk İDKAB	33	10,3
4	Erciyes İDKAB	27	8,4
5	Uludağ İDKAB	24	7,5
6	19 Mayıs İDKAB	29	9,1
7	Atatürk İDKAB	23	7,2
8	9 Eylül İDKAB	43	13,4
9	Çukurova İDKAB	26	8,1
10	Dicle İDKAB	13	4,1
	Toplam	320	100

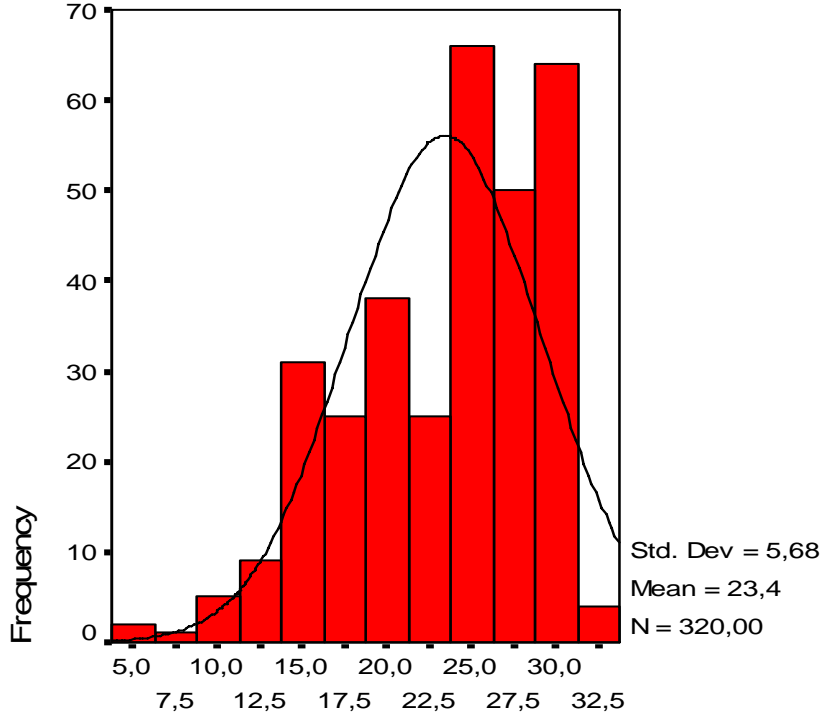
Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %16,3 (52)'si Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %15,6 (50)'si Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %13,4 (43)'ü Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %10,3(33)'ü Selçuk İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, % 9,1(29)'u 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, % 8,4(27)'si Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %8,1 (26) Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %7,5 (24)'ü Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %7,2 (23)'ü Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu, %1,6(4) Eğitim Enstitüleri mezunları, %4,1(13) Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunudur.

Tablo 20. Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Türüne Göre Dağılım

Yerleşim Türü		F	%
1	Şehir merkezi	65	20,3
2	İlçe	132	41,3
3	Kasaba	37	11,6
4	Belde	40	12,5
5	Köy	46	14,4
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %41,3 (132)'si ilçe merkezinde, %20,3 (65)'i ilçe merkezinde,%46 (14,4 (46)'sı köyde, %12,5 (40)'ı beldede, %11,6'sı kasabada görev yapmaktadır.

Tablo 21. Araştırmaya Katılanların Haftalık Girilen Ders Saatine Göre Dağılım Eğrisi



Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin haftalık ders yüklerine göre dağılımı normale yakın bir dağılım eğrisi göstermektedir. Öğretmenlerin haftalık ders yükleri 15 ve 30 saat arasında yoğunlaşmaktadır.

Haftalık Girilen Ders Saati	N	%	
1	6,00	2	,6
2	8,00	1	,3
3	10,00	5	1,6
4	12,00	9	2,8
5	14,00	7	2,2
6	15,00	3	,9
7	16,00	21	6,6
8	17,00	4	1,3
9	18,00	21	6,6

10	19,00	2	,6
11	20,00	30	9,4
12	21,00	6	1,9
13	22,00	17	5,3
14	23,00	8	2,5
15	24,00	36	11,3
16	25,00	6	1,9
17	26,00	24	7,5
18	27,00	7	2,2
19	28,00	43	13,4
20	29,00	9	2,8
21	30,00	55	17,2
22	32,00	3	,9
23	33,00	1	,3
	Toplam	320	100,0

Tablo 22. Araştırmaya Katılanların Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Dağılım

Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu		F	%
1	Katıldım	238	74,4
2	Katılmadım	82	25,6
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %74'4(238)'i hizmet içi eğitim kurslarına katılmış, %25,6(82)'si hizmet içi eğitim kurslarına katılmamış öğretmenlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitim kurslarına katılmıştır.

Tablo 23. Öğretmenlik Dışında Üstlenilen İdari Görevlere Göre Dağılım

İdari Görev		F	%
1	Hayır	300	93,8
2	Evet	20	6,3
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin %93,8'i(300)'ü öğretmenlik dışında idari bir görev yapmamakta, %6,3(20)'si müdür yardımcılığı yapmakta olan öğretmenlerdir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu öğretmenlik dışında idari görevi olmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 24. Araştırmaya Katılanların Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre Dağılım

Akademik Dergi Takibi		F	%
1	Evet	174	54,4
2	Hayır	146	45,6
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin %54,4 (174)'ü alanla ilgili akademik dergi takip etmekte, %45,6 (146)'sı alanla ilgili akademik dergi takip etmemektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yarısından fazlası alanla ilgili akademik dergi takip etmektedir. Eğitim-Öğretim alanında sürekli yenilikler, yeni teknik ve yöntemler, teknolojik imkânlar, alanla ilgili dergiler aracılığıyla öğretmenlerin ilgisine sunulmaktadır. Ayrıca alanla ilgili yönetmelikler ve ilgili kanunlar da bu dergilerde yayınlanmaktadır. Öğretmenin bu gelişmeleri takip edebilmesi için özellikle alanla ilgili dergileri takip etmesi önem kazanmaktadır.

Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılım

Katılanların Kitap Okuma Sıklığı		F	%
1	Ayda bir kitaptan az	37	11,6
2	Ayda bir kitap	106	33,1
3	Ayda 2 Kitap	89	27,8
4	Ayda 3 Kitap	22	6,9
5	Ayda 4 Kitap	50	15,6
6	Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	5,0
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin %11'6(37)'si ayda bir kitaptan daha az okumakta, %33,1(106)'sı ayda bir kitap okumakta, %27,8(89)'u ayda iki kitap okumakta, %6,9(22)'si ayda üç kitap okumakta, 15,6(50)'si ayda dört kitap okumakta, %5(16)'si ayda beş kitap ve daha üzerini okumaktadır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin büyük bir kısmı ayda bir kitap okumaktadır.

Tablo 26. Alanla İlgili Sempozyum, Panel ve Konferanslara Katılım Durumuna Göre Dağılım

Alanla İlgili Sempozyum, Panel ve Konferanslara Katılım Durumu		F	%
1	Evet	108	33,8
2	Hayır	212	66,3
	Toplam	320	100,0

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin %33'ü (108) alanla ilgili sempozyum, panel ve konferanslara katılırken, %66,3'ü (212) katılmamaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük kısmı alanla ilgili sempozyum, panel ve konferanslara katılmamaktadır.

Tablo 27. Düzenli Olarak Alanla İlgili İnternet Sitelerinden Yararlanma Durumuna Göre Dağılım

İnternet Yararlanma Durumu		F	%
1	Evet	218	68,1
2	Hayır	102	31,9
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin %68'1 (218)'i düzenli olarak alanla ilgili internet sitelerinden yararlanırken, %31,9(102)'si yararlanmamaktadır. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen bilgilere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu internete din dersi günlük ve yıllık programlarını edinme ve yenileme amaçlı olarak girmektedir. Bunun yanında hem eğitim hem de ilahiyat alanıyla ilgili yenilikleri izlemek amacıyla da girilmektedir. En fazla tercih edilen siteler başta www.dindersi.com olmak üzere alanla ilgili yayınlanan dergilerin internet siteleridir.

Tablo 28. Araştırmaya Katılanların Okul Dışında Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri

Okul Dışında Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri		F	%
1	Katılıyorum	122	38,1
2	Katılmıyorum	198	61,9
	Toplam	320	100

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin%38,1'i (122) okul dışı eğitim ve öğretim faaliyetlerde bulunurken %61,9'u (198) herhangi bir faaliyette bulunmamaktadır.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aylık Ortama Gelirleri

Aylık Ortalama Gelir	N	%
650,00	3	,9
660,00	2	,6
661,00	1	,3
664,00	1	,3
665,00	1	,3
670,00	13	4,1
675,00	4	1,3
680,00	4	1,3
685,00	2	,6
688,00	1	,3
690,00	3	,9
694,00	1	,3
700,00	26	8,1
708,00	1	,3
710,00	1	,3
713,00	1	,3
714,00	1	,3
720,00	4	1,3
725,00	1	,3
730,00	4	1,3
740,00	3	,9
750,00	17	5,3
760,00	1	,3

770,00	3	,9
775,00	1	,6
780,00	2	,3
790,00	1	,3
800,00	50	15,6
820,00	2	,6
825,00	1	,3
830,00	1	,3
831,00	1	,3
850,00	27	8,4
860,00	4	1,3
870,00	2	,6
880,00	4	1,3
900,00	53	16,6
920,00	3	,9
940,00	2	,6
945,00	2	,6
950,00	11	3,4
960,00	2	,6
970,00	1	,3
1000,00	16	5,0
1100,00	4	1,3
1200,00	3	,9
1300,00	2	,6
1400,00	6	1,9
1440,00	1	,3
1500,00	6	1,9
1600,00	2	,6
1700,00	2	,6
1800,00	1	,3
2000,00	4	1,3
2200,00	1	,3
2300,00	1	,3
2500,00	1	,3
3000,00	2	,6
Total	320	100,0

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aylık ortalama gelirleri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

B.YETERLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi alanında görev yapan öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, görev süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, mezun olunan lise türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, haftalık girdiği ders saati, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, öğretmenlik dışında üstlendiği idari görevler, alanla ilgili dergi takibi, kitap okuma sıklığı, ikamet ettiği binanın mülkiyeti, eşin çalışma durumu, aylık gelire göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

1. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” alanında öngörülen 27 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
plan16.Öğrencilere karşı davranışlarda doğal, samimi ve hoşgörülü olma	4,5656	Tam
plan21.Öğrencilerle göz iletişimi kurma	4,5406	“
plan9.Hoşgörü kültürü kazandırabilme	4,4469	“
plan4.Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	4,4438	“
plan17.Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksikliklere karşı hoşgörülü olma	4,3719	“
plan20.Din Kül. Ve Ah. Bilgisi derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanma	4,3406	“
plan5.Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	4,2875	“
plan10.Kavramları öğrencilerin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	4,2656	“

plan15.Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	4,2563	“
plan13.Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma	4,2500	“
plan14.Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	4,2344	“
plan3.Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	4,1656	Oldukça
plan24.Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	4,1406	“
plan23.Çevredeki örf adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme	4,0531	“
plan26.Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	4,0344	“
plan11.Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme	3,9719	“
plan22.Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma	3,9656	“
plan12.Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	3,9500	“
plan2.Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma	3,9094	“
plan8.Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	3,8938	“
plan7.Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	3,8625	“
plan25.Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma	3,8250	“
plan19.Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	3,8062	“
plan6.Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	3,7875	“
plan1.Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip belirleme	3,7531	“
plan18.Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	3,7500	“
plan27.Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb) yer verme	3,5969	“

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerden 11’ne “tam” 16’sına “oldukça” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu üç yeterlik sırasıyla, “Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma”, “Öğrencilerle göz iletişimi kurma” ve “Hoşgörü kültürü kazandırabilme ” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan üç yeterlik maddesi ise “Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip belirleme”, “Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma”, “Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme”dir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri boyutundaki yeterlikler dersi planlama, sınıf yönetimi, çocuk gelişimi, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi hakkındaki bilgilerle ilgilidir. Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerinin temeli, öğretmenin etkili bir iletişim kurmasına ve yönetim becerisine dayanır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip belirleme”, “Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma”, “Çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme” yeterliklerine *oldukça* düzeyde sahip olmaları, dersin saat sayısı müfredatı yetiştirme kaygılarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler programı yetiştirebilmek için bu derste daha çok konuları anlatmakta ve diğer etkinliklere fazla yer verememektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ders programını uygularken sadece düz anlatım yöntemini kullanmaları, dersi daha etkin işlemek için diğer yöntemlere daha az yer vermeleri, sınıf içi etkinliklere gereken zamanı ayırmayı engellemektedir. Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları kaynaştırma ve çocukların dil gelişimlerine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme noktasında da öğretmenler yeterli olmakla birlikte sorun yaşamaktadırlar. Özellikle sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması ve görev yapılan okullarda ders öğretmenlerinin sayısının az olması öğrencilerle birebir ilgilenmeyi engellemektedir. Öğretmenlerin bu iki yeterliğe sahip olmak için sınıflardaki öğrenci sayılarının daha az olması ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni sayısının okulun öğrenci sayısı bakımından yeterli olması gerekmektedir. Uygun yöntemi seçmekteki yeterlikte de öğretmenlerin sorunları bulunmaktadır. Öğretmenler okullarda genellikle düz anlatım ve mümkün oldukça soru-cevap yöntemini kullanmaktadırlar. Öğretmenler, lisans dönemlerinde Özel Öğretim

Yöntemleri derslerinde gerekli yöntem ve teknikleri öğrenmekte, ancak okullardaki araç gereç yetersizliği veya kullanılamaması gibi sebeplerle bu bilgilerini kullanamamaktadırlar. Özellikle görsel materyaller kullanılması konusunda okullarda bunun alt yapısı olmadığı için kullanılamamaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin 27 yeterlik maddesinden oluşan “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” alanındaki yeterliklere “tam” ve “oldukça” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3,596- 4,565 arasında değişmektedir.

“Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 31. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	109,83	1,10918	318	0,847	0,46
Erkek	192	110,89	,92834			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve

yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 0,847, p > .05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 109,83$ iken bayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 110,89$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer alan araştırmalarında da cinsiyet etkili bir faktör değildir.¹⁴³

Tablo 32. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

Görev Süresi		Araştırmaya katılanların görev süresi	Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	,020
	Sig. (1-tailed)	.	0,36
	N	320	320
Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	,020	1
	Sig. (1-tailed)	,364	.
	N	320	320

¹⁴³ Arpacı, age., Yazıcı, age.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,20, p>.05$).

Tablo 33. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	47	109,68	1,58541	318	0,45	0,64
Hayır	273	110,60	,78896			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,459, p>.05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=109,68$ iken yapmayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=110,60$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, yüksek lisans veya doktora yapmanın, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer alan araştırmalarında Arpacı lisansüstü eğitimin bu boyutta etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmış ve lisanüstü eğitim yapanların daha düşük düzeyde puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Lisanüstü eğitim yapanların daha düşük puan ortalamasına sahip olmasını da, çalıştıkları alanla ilgilenmeleri, mesailerinin büyük kısmını alanlarıyla ilgili araştırmalara ayırmaları ve

bu yönde kendilerini geliştirmelerine bağlamıştır.¹⁴⁴ Yazıcı ise bu faktörün etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁴⁵

Tablo 34. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İHL	283	110,65	,80933	318	0,841	0,401
Diğer	37	112,62	1,91538			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,841$, $p > .05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 110,65$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 112,62$ ’tür. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan lise türünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer alan araştırmalarında Arpacı ve Yazıcı da lise türü faktörünün etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Arpacı, age, s.71

¹⁴⁵ Yazıcı, age. s.86

¹⁴⁶ Arpacı, age, s.72, Yazıcı, age

Tablo 35. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Fakülteleere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	50	112,0800	10,36840
Marmara İDKAB	52	111,4615	13,51464
Selçuk İDKAB	33	109,8788	10,91947
Erciyes İDKAB	27	104,3333	12,17816
Uludağ İDKAB	24	109,5417	10,70546
19 Mayıs İDKAB	29	106,1724	17,79661
Atatürk İDKAB	23	114,3043	11,14138
9 Eylül İDKAB	43	111,6512	13,27347
Çukurova İDKAB	26	114,2692	10,34817
Dicle İDKAB	13	107,5385	14,35627
Toplam	320	110,4688	12,72936

Öğretmenlerin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri “ boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 36. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteleere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Guruplar arası	2650,490	9	294,499	1,862	0,57
Guruplar içi	49039,198	310	158,191		
Toplam	51689,688	319			

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeyleri ve mezun olduğu Fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [F(9-310)=1.862, p>.05]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır

Bu bulgu, mezun olunan fakültenin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 37. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	65	109,58	13,51376
İlçe	132	110,87	13,28434
Kasaba	37	110,16	12,02893
Belde	40	111,77	11,64978
Köy	46	109,65	11,74397
Toplam	320	110,46	12,72936

Öğretmenlerin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 38. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Guruplar arası	175,405	4	43,851	,268	0,89
Guruplar içi	51514,282	315	163,537		
Toplam	51689,687	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-315)=0,268, p>.05$]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, görev yapılan yerleşim merkezinin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 39. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve

		Haftalık Girilen Ders Saati	Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	-,052
	Sig. (1-tailed)	.	0,17
	N	320	320
Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,052	1
	Sig. (1-tailed)	,178	.
	N	320	320

yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,052, p>.05$).

Bu bulgu, haftalık girilen ders saatinin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 40. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katıldım	238	110,76	,84824	318	,718	0,47
Katılmadım	82	109,59	1,28818			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına

göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,718$, $p>.05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=110,76$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=109,59$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, hizmet içi eğitim kursuna katılmanın, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili çalışmalarında Arpacı hizmet içi eğitim faktörünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmış¹⁴⁷, Yazıcı ise bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçta hizmet içi eğitim alanlar daha yüksek düzeyde puan almışlardır. Yazıcı, hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin mesleklerinde daha etkin hale gelmeleri için düzenlendiğini, yeni ve işe koşulacak bilgilerin verilmesinin hedeflenen hizmet içi eğitimlerden faydalanan öğretmenlerin, ders içinde daha aktif olmalarını ve öğretim sürecini etkili kullanmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu kurslar sayesinde öğretmenler, bilgilerini tazelemenin yanı sıra alanlarıyla ilgili yenilikleri de öğrenebilmektedirler. Bu da öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci boyunca aktif ve etkili davranmalarına yardımcı olmaktadır.¹⁴⁸

Tablo 41. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Öğretmenliğin Dışında Üstlenilen İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	300	110,46	,72627	318	,048	0,96
Evet	20	110,60	3,39303			

¹⁴⁷ Arpacı, age, s.80

¹⁴⁸ Yazıcı, age, s.120

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,048, p > .05$]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 110,46$ iken görev almayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 110,60$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, üstlenilen idari görevlerin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Arpacı üstlenilen idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁴⁹, Yazıcı bu faktörün “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki yeterliklere etki eden bir faktör olduğu sonucuna varmıştır¹⁵⁰.

Tablo 42. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	174	112,98	,97594	318	3,944	,000
Hayır	146	107,47	,98665			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara

¹⁴⁹ Arpacı, age, s.80

¹⁵⁰ Yazıcı, age, s.111

göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(318)=3,944$, $p<.0,001$]. Alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=112,98$ iken, alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=107,47$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Akademik dergiler ilgili alanlarıyla ilgili yeni çalışmaları ortaya koyan yayınlardır. Öğretim etkinliklerini planlama ve yönetme boyutunu düşündüğümüz zaman akla gelen eğitim dergileridir. Bu dergilerde yeni yöntem ve tekniklerle ilgili araştırmalar yayınlanmakta ve bu yeniliklerden haberdar olmak ta bu yayınları takip etmekle mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik yayınları takip etmeleri bilgilerini taze tutmaları ve sürekli arttırmaları için de önemlidir. Ortaya çıkan yeni eğitim anlayış ve arayışlarının ile bunlara uygun öğrenme-öğretme teknik ve yöntem arayışları ve alanla ilgili yeni ürünlerin ortaya konduğu yayın araçları akademik dergilerdir. Bu dergileri takip eden bir öğretmenin ihtiyacı olan konularda kendini buralardaki bilgilerle yenilemesi kaçınılmazdır. Arpacı “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutunda akademik dergi takibinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁵¹, Yazıcı bu boyutta akademik dergi takibinin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşarak, takip edenlerin daha yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip olduklarını belirtmiştir.¹⁵²

Tablo 43. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	109,0541	13,23914
Ayda bir kitap	106	108,8962	12,66411
Ayda 2 Kitap	89	111,4607	13,24168

¹⁵¹ Arpacı, age, s.73

¹⁵² Yazıcı, age, s.124

Ayda 3 Kitap	22	110,0455	13,36120
Ayda 4 Kitap	50	113,6000	10,06104
Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	109,4375	15,20074
Toplam	320	110,4688	12,72936

Öğretmenlerin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 44. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	934,933	5	186,987	1,157	0,33
Guruplar içi	50754,755	314	161,639		
Toplam	51689,688	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(5-314)=1.157$, $p>.05$]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, kitap okuma sıklığının, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Yazıcı aynı boyutta kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁵³, Arpacı bu boyutta kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı’ya göre ayda 2-3 kitap okuyan öğretmenler, 1’den az ve 4’ten fazla kitap okuyanlara göre daha yüksek düzeyde ortalama puanlara sahiptirler.¹⁵⁴

¹⁵³ Yazıcı, age, s.117

¹⁵⁴ Arpacı, age, s.82

Tablo 45. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

Aylık Ortalama Gelir		Aylık ortalama gelir	Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları
Aylık ortalama gelir	Pearson Correlation	1	,018
	Sig. (1-tailed)	.	0,375
	N	320	320
Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	,018	1
	Sig. (1-tailed)	,375	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri”ni kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,018, p>.05$).

Bu bulgu, aylık ortalama gelir faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Arpacı, age, s.83; Yazıcı, age, s.128

Tablo 46. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	108	111,39	1,33313	318	,932	0,35
Hayır	212	109,99	0,83262			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,932, p > .05$]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 111,39$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 109,99$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 47. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

İnternet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	218	111,24	,85300	318	1,604	0,11
Hayır	102	108,80	1,27906			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=1,604$, $p>.05$]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=111,24$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=108,80$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 48. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılıyorum	122	112,75	1,22013	318	2,542	0,01
Katılmıyorum	198	109,06	,85753			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(318)= 2,542$, $p<.05$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=112,75$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=109,06$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

2. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanında öngörülen 19 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
rol10.Çocuk sevgisi	4,5656	Tam
rol12.Mesleğini benimseme	4,4625	“
rol2.Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik	4,4594	“
rol15.Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	4,4531	“
rol8.Öneri ve eleştirilere açık olma	4,4406	“
rol14.Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	4,4406	“
rol7.Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	4,4312	“
rol1.Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma	4,3813	“
rol13.Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma	4,3125	“
rol17.Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme	4,2813	“
rol4.Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresine örnek olma	4,2563	“
rol9.İnsan ilişkileri konusunda öğrencilere yardımcı olma	4,2250	Oldukça
rol6.Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	4,1406	“
rol5.Öğrencilere öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	4,0375	“
rol16.Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	4,0250	“
rol3.Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	3,9875	“
rol11.Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma	3,9156	“
rol18.Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3,7438	“
rol19.Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3,5406	“

Bu alandaki yeterlikler öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgilidir. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde daha etkili olabilmesi, eğitim-öğretimle ilgili tüm görevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik rolünü benimsemesi ve bunu yansıtabilmesi gerekmektedir. Öğretmenin yeterliklere sahip olması için öncelikle mesleki ve kişisel yeterliklere sahip olması gerekmektedir. “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olan öğretmen, psikolojik, pedagojik ve sosyal olarak gerekli yeterliklere sahip olduğu için, öğrencilere model olabilmekte ve çağdaş ve demokratik öğretmen profilini oluşturabilmektedir.

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerden 11’ine “tam” 8’ine “oldukça” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim en fazla sahip olunan üç yeterlik sırasıyla, “Çocuk sevgisi”, “Mesleğini benimseme”, “Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik” şeklinde belirlenmiştir. En düşük seviyede sahip olunan üç yeterlik maddesi ise “Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma”, “Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”, “Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”dır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk sevgisi”, “Mesleğini benimseme” “Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik” ile ilgili yeterlik maddelerine “tam” derecede sahip olmaları öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki yeterliklere genel olarak sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öncelikle, mesleğini benimsemesi, öğretmenlik mesleğini isteyerek yapması gerekmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde muhatabı olan öğrencileri sevmesi, sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik sahibi olması, öğrencileri dinleyerek, kendilerini ifade etmelerine imkân tanınması gerekmektedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin bu yeterlik maddelerine yüksek düzeyde sahip olmaları, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olduklarını göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri, mesleği ile ilgili yasa, yönetmelik ve yayınları izleme konusunda daha düşük düzeye sahiptir. Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yayınları takip etmeleri, ortaya çıkacak yeni

gelişmelerden haberdar olmalarını sağlayacaktır. Yapılan görüşmelerde kent merkezlerinde oturan öğretmenlerin bu noktada sıkıntılarının olmadığı, ancak ilçe ve kasabalarda görev yapanların buldukları yerleşim yerlerinde bu tür imkanların olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi dikkate alındığında büyük çoğunluğunun kent merkezleri dışında görev yaptıkları görülmektedir. Bu da belirtilen yeterlik maddesinin düşük çıkmasının sebeplerindendir. Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma konusunda da öğretmenler daha düşük düzeyde olmaları, öğretmenlerin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri gerekli oranda takip etmediklerini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının yeni projesi çerçevesinde her okula (köy okulları dahil) bilgisayar verilmiştir. Özellikle büyük yerleşim yerlerinde okulların tümünde internet bağlantıları vardır. İnternet, ilgilenenlere her türlü bilgiyi hızlı ve geniş bir şekilde ulaştırmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin internetten daha etkin bir şekilde faydalanmaları gerekir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma noktasında da sıkıntı bulunmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi içeriğinin doğru olarak aktarılabilmesi için öğrencilerin bütün yönlerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Bireysel farklılıklar bunlardan biridir. Bireysel farklılıkların öğretmenler tarafından bilinip dikkate alınması bilginin ve verilmek istenen mesajın öğrenci tarafından daha kolay bir biçimde alınmasını sağlar.¹⁵⁶ Modern eğitim-öğretim, bireysel farklılıkların tanınmasını, öğretmenin bu farklılıklara göre yaklaşımını öngörür. Çünkü öğretim, öğretenele öğrenen arasında bir iletişim sürecidir. İletişim ise en basit ifadeyle anlamları bireyler arasında ortak kılma işlemi olarak tanımlanır. Öğrenenlerin bireysel özellikleri bilinmeksizin anlamı ortak kılma zorlaşır.¹⁵⁷ Konuyla ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bu konudaki yeterliklerde yaşanan sıkıntının sebebinin sınıflarının kalabalık olması ve çoğunlukla okuldaki öğretmenlerin sayısının az oluşu olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında bu derse ayrılan 2 saatin konuların yetişmesine ancak yettiğini ifade etmektedirler. Bu nedenlerle derslerde öğrencilerin ancak adlarını ezberleyebildiklerini, onların bireysel özelliklerini tanımaya fırsatlarının olmadığını belirtmektedirler. Okul dışında velilerle güçlü

¹⁵⁶ Geniş Bilgi için Bkz. Davut Işıkdöğün; *Din Öğretiminde Bireysel Farklılıklar*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa, 2001, s.97.

¹⁵⁷ Leyla Küçükahmet, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s.15.

iletişim kurma yoluyla bunu elde etme yönündeki isteklerinin de herkes tarafından farklı karşılandığını belirtmektedirler.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.540- 4.565 arasında değişmektedir. 19 yeterlik maddesinde oluşan “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanındaki yeterliklere İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “tam” ve “oldukça” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, görev süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, mezun olunan lise türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, haftalık girdiği ders saati, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, öğretmenlik dışında üstlendiği idari görevler, alanla ilgili dergi takibi, kitap okuma sıklığı, ikamet ettiği binanın mülkiyeti, eşin çalışma durumu, aylık gelire göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler aşağıda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 50. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	57,81	,56892	318	1,106	0,27
Erkek	192	58,61	,45504			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=1,106, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=57,81$ iken

bayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=58,61$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.¹⁵⁸

Tablo 51. Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

Görev Süresi		Araştırmaya katılanların görev süresi	Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	,020
	Sig. (1-tailed)	.	,364
	N	320	320
Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	,020	1
	Sig. (1-tailed)	,364	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,20, p>.05$).

¹⁵⁸ Arpacı, *a.g.e.*, s.56; Yazıcı, *a.g.e.*, s.86.

Bu bulgu, kıdem faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde aylık cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁵⁹

Tablo 52. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	47	57,70	,74309	74,94	,823	0,41
Hayır	273	58,39	,39679			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(74,94) = ,823$, $p > .05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 57,70$ iken yapmayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 58,39$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, öğrenim durumu faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Arpacı, *a.g.e.*, s.61, Yazıcı, *a.g.e.*, s.97

¹⁶⁰ Arpacı, *a.g.e.*, s.57; Yazıcı, *a.g.e.*, s.85

Tablo 53. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İHL	283	80,10	0,52462	47,20	,904	0,37
Diğer	37	81,43	1,36974			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(47,20)=,904$, $p>.05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=80,10$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=81,43$ ’tür. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, öğrenim durumu faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde lise türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶¹

Tablo 54. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Fakülteleere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	50	59,32	5,79035
Marmara İDKAB	52	58,34	6,45918
Selçuk İDKAB	33	57,51	4,97570
Erciyes İDKAB	27	55,62	6,68033
Uludağ İDKAB	24	57,50	5,90505
19 Mayıs İDKAB	29	56,31	8,03609

¹⁶¹ Arpacı, age, s.57; Yazıcı, age, s.89

Atatürk İDKAB	23	61,04	5,73251
9 Eylül İDKAB	43	58,83	6,38424
Çukurova İDKAB	26	60,15	5,54756
Dicle İDKAB	13	57,15	7,52602
Toplam	320	58,29	6,36024

Öğretmenlerin, “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri “ boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Mezun Olunan Fakültelelere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Guruplar arası	687,099	9	76,344	1,937	0,04	1-4; 1-6; 3-7; 4-7; 4-8; 4-9; 6-7;6-9;
Guruplar içi	12217,289	310	39,411			
Toplam	12904,387	319				

Yukarıda verilen analiz sonuçları, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundan aldıkları puanların, mezun olunan fakültelelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(9-310)=1.937$, $p<.05$]. Bu bulgu, mezun olunan fakültelerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin mezun olunan fakültelelere göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağını görmek üzere yapılan LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki yeterliklere ($\bar{X}=59,32$), Erciyes ($\bar{X}=55,62$) ve 19 Mayıs ($\bar{X}=56,31$) Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sahip

oldukları; Erciyes ($\bar{X}=55,62$) ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki yeterliklere ($\bar{X}=57,51$), Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=61,04$) mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sahip oldukları; 19 Mayıs($\bar{X}=56,31$) ve Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ mezunu öğretmenlerin Erciyes Üniversitesi ilahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenlere göre “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları, 19 Mayıs Üniversitesi ilahiyat Fakültesi İDKABÖ($\bar{X}=56,31$) mezunu öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin ise Çukurova ($\bar{X}=57,15$) ve 9 Eylül Üniversitesi ilahiyat Fakültesi İDKABÖ($\bar{X}=58,83$) mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülte faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde mezun olunan fakültenin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶²

Tablo 56. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	65	58,16	6,64165
İlçe	132	58,36	6,57229
Kasaba	37	57,78	5,95882
Belde	40	58,90	5,99059
Köy	46	58,15	6,17870
Toplam	320	58,29	6,36024

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

¹⁶² Arpacı, age, s.62; Yazıcı, age, s.98

Tablo 57. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Guruplar arası	26,899	4	6,725	,164	0,95
Guruplar içi	12877,489	315	40,881		
Toplam	12904,387	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-315)=0,164$, $p>.05$]. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, yerleşim merkezi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde yerleşim biriminin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶³

Tablo 58. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

Ders Saati		Haftalık girilen ders saati	Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	,034
	Sig. (1-tailed)	.	0,27
	N	320	320
Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu	Pearson Correlation	,034	1

¹⁶³ Arpacı, age, s.58; Yazıcı; age, s.92

Toplam Puanları			
	Sig. (1-tailed)	,274	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,034$, $p>.05$). Bu bulgu, haftalık girdikleri ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık girdikleri ders saatinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶⁴

Tablo 59. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katıldım	238	58,26	,41742	318	,139	0,89
Katılmadım	82	58,37	,68044			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,139$, $p>.05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=58,26$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=58,37$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

¹⁶⁴ Arpacı, age, s.62; Yazıcı, age, s.101

Bu bulgu, hizmet içi eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde hizmet içi eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁶⁵, Yazıcı etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı’nın araştırmasında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ortalama puanları, katılmayanların puanlarına göre daha yüksek düzeydedir. Yazıcı meydana gelen bu farklılaşmayı açıklarken, hizmet içi eğitimlerin, genel itibarıyla ya alana yönelik ya da genel anlamda öğretmenlik mesleğini elen alan konuları içerdiğini, bu kurslara katılan öğretmenlerin de haliyle mesleklerinde daha etkin hale geldiklerini ifade etmektedir. Analiz sonuçlarından da hareket eden Yazıcı, bu kurslara katılan öğretmenlerin, mesleklerini daha çok benimseme yoluna gittiklerini ve mesleklerini geliştirdiklerini belirtmiştir.¹⁶⁶

Tablo 60. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Öğretmenliğin Dışında Üstlenilen İdari Görevlere göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	300	58,24	,36469	318	,512	0,609
Evet	20	59,00	1,59275			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,512, p > .05$]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu

¹⁶⁵ Arpacı, age, s.63

¹⁶⁶ Yazıcı, age, s.96

ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=58,24$ iken görev almayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=59,00$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, idari görev faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶⁷

Tablo 61. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	174	59,50	,47394	318	3,780	0,000
Hayır	146	56,85	,51377			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t(318)=3,780, p<.0,001]. Alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=59,50$ iken, alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=56,85$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, akademik dergi takibi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı

¹⁶⁷ Arpacı, age, s.64; Yazıcı, age, 87

etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık girdikleri akademik dergi takibinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁶⁸

Tablo 62. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	56,9189	6,37433
Ayda bir kitap	106	57,4057	6,53456
Ayda 2 Kitap	89	58,8876	6,57032
Ayda 3 Kitap	22	58,4091	6,38196
Ayda 4 Kitap	50	59,7600	5,32441
Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	59,3125	6,35315
Toplam	320	58,2938	6,36024

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 63. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	309,322	5	61,864	1,542	0,17
Guruplar içi	12595,065	314	40,112		
Toplam	12904,388	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” ölçeğinden aldıkları puanlar ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-314)=1,542$, $p>.05$]. Bu bulgu, kitap okuma sıklığı faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı

¹⁶⁸ Arpacı, *a.g.e.*, s.60; Yazıcı, *a.g.e.*, s.100

etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken,¹⁶⁹ Arpacı bu faktörün“Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı’nın araştırmasına göre ayda birden az kitap okuyan öğretmenlerle ayda 2-3 kitap okuyanlar arasında fark vardır. Ayrıca ayda 2-3 kitap okuyanlarla ayda 4 ve üzeri kitap okuyanlar arasında da fark bulunmuştur. Arpacı, öğretmenlerin kitap okuma durumlarının, meslekle ilgili gelişmeleri takip etmelerinde ve genel kültürlerini arttırmalarında önemli bir etken olduğunu belirterek, kitap okuma sıklığının öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmalarında etkili bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.¹⁷⁰

Tablo 64. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

Aylık ortama gelir		Aylık ortama gelir	Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları
Aylık ortama gelir	Pearson Correlation	1	-,025
	Sig. (1-tailed)	.	0,327
	N	320	320
Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,025	1
	Sig. (1-tailed)	,327	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,025, p>.05$). Bu bulgu, aylık ortalama gelir faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

¹⁶⁹ Yazıcı, age, s.93

¹⁷⁰ Arpacı, age, s.65

Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷¹

Tablo 65. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	108	59,04	,63166	318	1,514	0,13
Hayır	212	57,91	,42819			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 1,514, p>.05$]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=59,04$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=57,91$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 66. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

¹⁷¹ Arpacı, age, s.66; Yazıcı, age, s.105

Site	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	218	58,66	,41428	318	1,511	0,13
Hayır	102	57,50	,67497			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [t(318)=1,511, p>.05]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=58,66$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=57,50$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 67. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Katılıyorum	122	59,12	,58819	318	1,837	0,06
Katılmıyorum	198	57,78	,44320			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik

Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 1,837, p>.05$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri i” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=59,12$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=57,78$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, okul dışı öğretim faaliyetleri faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

3. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” alanında öngörülen 14 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 68. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
veli10.Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama	3,831 2	Oldukça
veli14.Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	3,768 7	“
veli11.Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma	3,534 4	“
veli1.Öğrencinin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme	3,418 8	“
veli12.Rehberlik uzmanı ve servisleriyle işbirliği yapma	3,340 6	Orta
veli4.Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	3,318 8	“
veli3.Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	3,271 9	“
veli2.Velileri, rehberlik hizmetleri ve servisleri konusunda bilgilendirme	3,225 0	“
veli13.Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	3,221 9	“
veli5.Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	3,181 3	“
veli6.Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	3,109 4	“
veli7.Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	3,109 4	“
veli8.Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	3,003 1	“
veli9.Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	2,731 3	“

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerden 4'üne "oldukça" 10'una "orta" derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu üç yeterlik sırasıyla, "Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama", "Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme", "Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma" şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan üç yeterlik maddesi ise "Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma", "Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma", "Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama"dır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin "Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri" alanındaki yeterliklere "oldukça" ve "orta" düzeyde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. Bu alandaki yeterlikler öğretmenin velilerle ilişkileri, okul- aile arasındaki iletişim ve okuldaki etkinliklerle ilgili yaklaşımı ile ilgilidir. Eğitim-öğretim sürecinde okul-aile işbirliğinin sağlayabilmesi, velilerle işbirliği yapması ve okul içi etkinliklere katılması öğretmenin daha etkili olabilmesi için önemli etkenlerdir. Okulda okul-aile işbirliğinin sağlanmasında öğretmenin taşıdığı sorumluluk oldukça fazladır. Öğretmenin velilerle olan ilişkisi, onlarla olan iletişimi, öğrencinin başarı veya sorunları hakkında velilerin yönlendirebilmesi velinin okula karşı olan tutumunu ve öğrencinin okuldaki başarısını büyük oranda etkilemektedir. Öğrencinin en fazla vaktini geçirdiği ortam olan ailesi ve öğretmenin iletişim içinde olması gerekmektedir. Öğretmenin velileri rehberlik servisleri ve hizmetleri konusunda bilgilendirme, okulda düzenlenen etkinliklere velinin katılımını sağlamada ve velinin maddi durumuna göre okula katkıda bulunmasını sağlama konularında öğretmenlerin ölçekte belirtilen yeterliklere sahip olmaları öğretmen-veli iletişimi için çok önemlidir. Okullarda bu etkenleri uygulamaya koymak, dersi daha verimli geçirme ve öğrencilerin durumlarını değerlendirmek öğretmenin görevidir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama yeterliklerine "orta" düzeyde sahip olmaları, araştırma sırasında görüşülen öğretmenlerin ifadelerine göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin

birden fazla okulda derse girmeleri, bazı okullarda rehberlik servisinin olmaması, öğrenciyi tanıma ve velilerle iletişim sağlamalarında problemlerle karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme yeterliği konusunda okulun bulunduğu yerleşim yerinin özelliği, siyasi ve okul idaresinde kaynaklanan sorunlar ve ailelerin tutumu sebebiyle ilgili dini yapıların ziyaretinde zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca birden fazla okulda derse girmek zorunda kalmalarından dolayı muhatap olunan öğrenci sayısı artmakta ve bundan dolayı velilerle güçlü bir iletişim kurulamadığı için de okul yönetimine bu konuda yardımcı olamamaktadırlar. Özellikle küçük yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenler, buldukları yerlerdeki öğrenci velileriyle sağlıklı iletişim kurulamadığını ve veliler tarafından temkinli bir yaklaşımın ortaya konduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler yukarıda sayılan problemlerden dolayı bu yeterlik maddesinde “orta” düzeyde yeterliğe sahiptirler.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 2.731- 3.831 arasında değişmektedir. 14 yeterlik maddesinden oluşan “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” alanındaki yeterliklere İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “orta” ve “oldukça” derecesinde sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler aşağıda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 69. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	45,40	1,08062	318	,847	0,39
Erkek	192	46,50	,77704			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,847$, $p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,40$ iken bayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,50$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷²

Tablo 70. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

		Araştırmaya Katılanların Görev Süresi	Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	0,192
	Sig. (1-tailed)	.	0,000

¹⁷² Arpacı, age, s.70; Yazıcı, age, s.134

	N	320	320
Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	,192(**)	1
	Sig. (1-tailed)	,000	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretim-veli iletişimini sağlama becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,192, p<.01$). Buna göre görev süresi artıkça öğretmenlerin öğretim-veli iletişimini sağlama becerilerini kullanma boyutuna ait yeterliklere sahip olma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,036$) dikkate alındığında, etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutuna ait yeterlikler toplam varyansın(değişkenliğin) %0,036'sinin görev süresinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu, görev süresi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre görev süresi artıkça öğretmenlerin alanlarındaki verimliliği artmaktadır. Araştırmamıza katılan öğretmenler 1-3 yıl arasında değişen görev sürelerine sahiptirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmede özellikle aynı görev yerinde ve belli bir okulda derse girmenin velilerle iletişim noktasında daha faydalı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle bazı yerleşim birimlerinde alan öğretmenlerinin sayısının azlığından dolayı farklı okullara görevlendirme yapılarak öğretmenler gönderilmektedir. Bu durum öğretmenin velilerle etkili iletişim kurmasını engellemektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷³

¹⁷³ Arpacı, age, s.77; Yazıcı, age, s.175

Tablo 71. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Evet	47	44,38	1,53364	318	1,099	0,27
Hayır	273	46,35	,69606			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 1,099, p>.05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,38$ iken yapmayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,35$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, lisansüstü eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁷⁴, Arpacı lisansüstü eğitim faktörünün etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacının araştırmasında lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip olan öğretmenler, lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerden belirtilen yeterliklere daha yüksek düzeyde sahiptir. Arpacı bu durumu açıklarken, lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitimleri boyunca sürekli çalıştıkları alanla ilgilenmeleri, mesailerinin büyük bir kısmını araştırmalarıyla geçirmeleri, bu yönde

¹⁷⁴ Yazıcı, age, s.110

kendilerini geliştirmeye çalışmaları sebebiyle, lisans mezunlarına göre yeterlik düzeyleri daha düşük olduğunu ifade etmiştir.¹⁷⁵

Tablo 72. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise (Recode) Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
İHL	283	45,77	,67323	318	1,256	0,21
Diğer	37	48,27	1,90686			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=1,256, p>.05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,77$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=48,27$ ’tür. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, lise türü faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde lise türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Arpacı, age, s.71

¹⁷⁶ Arpacı, age, s.72; Yazıcı, age, s.113

Tablo 73. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	50	48,66	11,19149
Marmara İDKAB	52	45,61	11,35549
Selçuk İDKAB	33	40,72	9,23402
Erciyes İDKAB	27	41,33	12,31322
Uludağ İDKAB	24	44,58	13,13117
19 Mayıs İDKAB	29	46,82	10,54266
Atatürk İDKAB	23	51,13	12,02008
9 Eylül İDKAB	43	48,13	9,02531
Çukurova İDKAB	26	47,84	11,34440
Dicle İDKAB	13	42,92	12,88062
Toplam	320	46,06	11,36701

Öğretmenlerin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 74. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Guruplar arası	2947,498	9	327,500	2,653	,006	1-3; 1-4; 2-3; 2-7;
Guruplar içi	38270,124	310	123,452			3-6; 3-7; 3-8; 3-9; 4-7; 4-8;
Toplam	41217,622	319				4-9; 5-7; 7-10;

Yukarıda verilen analiz sonuçları, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundan aldıkları puanların, mezun olunan fakültelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(9-310)=2,653$, $p<.05$]. Bu bulgu, mezun olunan fakültelerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin

“Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin mezun olunan fakültele göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağını görmek üzere yapılan LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere ($\bar{X} = 48,66$), Erciyes ($\bar{X} = 41,33$) ve Selçuk ($\bar{X} = 40,72$) Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunlarının “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere ($\bar{X} = 45,61$), Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X} = 40,72$) mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X} = 48,13$) mezunlarına göre ise daha düşük düzeyde sahip oldukları; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X} = 40,72$) mezunu öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere 19 Mayıs ($\bar{X} = 51,13$), Atatürk ($\bar{X} = 48,13$), 9 Eylül ($\bar{X} = 47,84$) ve Çukurova ($\bar{X} = 42,92$) Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ bölümlerine göre daha düşük düzeyde sahip oldukları; Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X} = 41,33$) mezunu öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine Atatürk ($\bar{X} = 48,13$), 9 Eylül ($\bar{X} = 47,84$) ve Çukurova ($\bar{X} = 42,92$) Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ bölümü mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sahip oldukları; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X} = 48,13$) mezunu öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine Uludağ (44,58) ve Dicle (42,92) Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri İDKABÖ bölümü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, mezun olunan fakülte faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan

diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde mezun olunan fakültenin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷⁷

Tablo 75. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	65	46,87	11,36677
İlçe	132	46,29	11,46234
Kasaba	37	45,51	11,59172
Belde	40	45,77	11,46340
Köy	46	44,95	11,20904
Toplam	320	46,06	11,36701

Öğretmenlerin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 76. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Toplamı	F	p
Guruplar arası	120,998	4	30,249	,232	0,920
Guruplar içi	41096,624	315	130,465		
Toplam	41217,622	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(4-315)=0,232$, $p>.05$]. Bu bulgu, görev yapılan yerleşim birimi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

¹⁷⁷ Arpacı, age, s.76; Yazıcı, age, s.123

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde görev yapılan yerleşim biriminin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷⁸

Tablo 77. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Haftalık girilen ders saati	Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	-,024
	Sig. (1-tailed)	.	0,337
	N	320	320
Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,024	1
	Sig. (1-tailed)	,337	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretim-veli iletişimini sağlama becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,024, p>.05$). Bu bulgu, haftalık girilen ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık girilen ders saatinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Arpacı, age, s.72; Yazıcı, age, s.116

¹⁷⁹ Arpacı, age, s.125; Yazıcı, age, s.193

Tablo 79. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katıldım	238	46,04	,74282	318	,063	0,950
Katılmadım	82	46,13	1,23274			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,063$, $p>.05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,04$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,13$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde hizmet içi eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁸⁰, Yazıcı etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı’nın araştırmasına göre hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeyi, hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeydedir. Yazıcı bu farkı yorumlarken; hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleklerinde çok yönlü olarak daha etkin hale gelmeleri için düzenlendiğini ifade ederek, hem yeni hem de kullanışlı bilgilerin verilmesi

¹⁸⁰ Arpacı, age, s.72

hedeflenen hizmet içi eğitimlerden faydalanan öğretmenlerin, ders içinde daha etkin olmaları ve öğretim sürecini etkili kullanmalarının olağan olduğunu belirtmektedir. Yazıcı'ya göre bu kurslar sayesinde öğretmenler, bilgilerini tazelemenin yanı sıra alanlarıyla ilgili yenilikleri de öğrenebilmektedirler. Bu da öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci boyunca aktif ve etkili davranmalarına yardımcı olmaktadır.¹⁸¹

Tablo 80. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	300	45,89	,66271	318	1,050	0,294
Evet	20	48,65	2,10297			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [t(318)= 1,050, p>.05]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,89$ iken görev almayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=48,65$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, idari görev faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁸², Yazıcı bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre müdür veya müdür yardımcılığı görevi olan öğretmenler, bu boyuttaki yeterliklere diğer öğretmenlere nazaran daha fazla

¹⁸¹ Yazıcı, age, s.120

¹⁸² Arpacı, age, s.80

sahiptirler.¹⁸³ Okulun idari görevlerinde bulunmaları dolayısıyla müdür ve yardımcılarını velilerle daha fazla muhatap olmakta ve onlarla iletişimde bulunmaktadırlar. Bu durum yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıkmasına etki eden faktörlerdendir.

Tablo 81. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Akademik Alanla İlgili Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	174	48,32	,81364	318	3,965	0,000
Hayır	146	43,37	,95601			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t(318)= 3,965, p<.0,001]. Alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları \bar{X} =48,32 iken, alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları \bar{X} =43,37’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu akademik dergi takibi faktörünün “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlere göre bu boyuttaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahiptirler. Eğitimle ilgili yayınlanan akademik dergiler, okuldaki süreçlerle ilgili çok yönlü araştırmaları kapsarlar. Bu dergilerde

¹⁸³ Yazıcı, age, s.111

özellikle iletişimle ilgili konuların okunması ve hayata geçirilmesi öğretmenlerin velilerle olan ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı akademik dergi takibinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmada etkili olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁸⁴, Yazıcı etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı araştırmasında akademik dergi takip edenlerin daha yüksek düzeyde ortalama puanlara sahip olduğunu belirtmektedir.¹⁸⁵

Tablo 82. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	43,6486	10,36344
Ayda bir kitap	106	44,7642	10,74603
Ayda 2 Kitap	89	45,5843	12,48891
Ayda 3 Kitap	22	46,8636	11,43218
Ayda 4 Kitap	50	50,0800	10,25758
Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	49,3125	12,09804
Toplam	320	46,0656	11,36701

Öğretmenlerin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 83. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	1404,759	5	280,952	2,216	0,053
Guruplar içi	39812,863	314	126,793		
Toplam	41217,622	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” ölçeğinden aldıkları puanlar ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı

¹⁸⁴ Arpacı, age, s.80

¹⁸⁵ Yazıcı, age, s.124

bir fark yoktur [$F(5-314)=2,216, p>.05$]. Bu bulgu, görev yapılan kitap okuma sıklığı faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁸⁶, Arpacı etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı'nın araştırmasına göre ayda iki ve üç kitap okuyan öğretmenlerin, ayda birden az ve dörtten fazla kitap okuyanlara göre belirtilen yeterliğe daha yüksek düzeyde sahiptirler.¹⁸⁷

Tablo 84. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

		Aylık ortama gelir	Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları
Aylık ortama gelir	Pearson Correlation	1	-,030
	Sig. (1-tailed)	.	0,298
	N	320	320
Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,030	1
	Sig. (1-tailed)	,298	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Öğretim-Veli İletişimini Sağlama becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,030, p>.05$). Bu bulgu, aylık ortalama gelir faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda

¹⁸⁶ Yazıcı, age, s.117

¹⁸⁷ Arpacı, age, s.82

Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde görev yapılan aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁸⁸

Tablo 85. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	108	48,07	,96859	248,90	2,395	,017
Hayır	212	45,04	,81509			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark vardır [$t(248,90)=2,395$, $p<.05$]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=48,07$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,04$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Alanla ilgili düzenlenen bilimsel etkinlikler, alanın sorunlarının tartışıldığı ve ortaya konan yeni gelişmelerin sunulduğu ortamlardır. Bu etkinliklere katılan öğretmenler bunlardan haberdar olmakta ve bunları uygulamada işe koşma sonucunda da daha başarılı olmaktadır. Araştırmamızda ulaşılan öğretmenlerden kent merkezlerinde görev yapanlar bu tür etkinliklere çoğunlukla katıldıklarını ifade etmektedirler. Daha küçük yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenler bu tür etkinliklerin az yapılması veya yapılmamasından dolayı katılmadıklarını belirtmektedirler.

¹⁸⁸ Arpacı, age, s.83; Yazıcı, s.129

Tablo 86. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Site	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	218	46,83	,75268	318	1,776	0,07
Hayır	102	44,42	1,16628			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=1,776$, $p>.05$]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,83$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,42$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 87. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Katılıyorum	122	49,14	,94824	318	3,891	0,00
Katılmıyorum	198	44,16	,81756			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları

yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 3,891$, $p<.001$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=49,14$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,16$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

4.Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma” alanında öngörülen 12 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 88. Öğretim Teknolojileri Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğretim Teknolojileri Becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
tek4.Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi	4,0406	Oldukça
tek3.Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi	4,0406	“
tek2.Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	3,9938	“
tek8.Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	3,9438	“
tek10.Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç, gereç ve materyalleri kullanarak desteklemek	3,8344	“
tek5.Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme	3,8125	“
tek7.Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi	3,6719	“
tek9.Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma	3,6625	“
tek6.Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	3,5969	“
tek1.Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	3,5781	“
tek11.Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	3,3063	Orta
tek12.Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	2,5875	“

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” alanındaki yeterliklerden 10’una “Oldukça” 2’sine “Orta” derecede sahip oldukları

görülmektedir. Bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu üç yeterlik sırasıyla, “Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi” “Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi”, “Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme ” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan üç yeterlik maddesi ise, “Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme” “Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma”, “Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi”dir.

Bu alandaki yeterlikler öğretmenin, bilgi teknolojilerini kullanma, öğrenci başarısını değerlendirme, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının ve dersinin uygulanmasına yönelik değerlendirmeleri yapabilmesiyle ilgilidir. Öğretmenin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programının ve dersinin uygulanmasında öğrenciye bilgiyi aktarabilmesi ve verilen bu bilgiyi değerlendirebilmesi için ders için gerekli teknik materyalleri iyi kullanması, ölçme ve değerlendirmeye ilgili yeterliklere sahip olması gerekir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki amaçlardan biri de eğitim-öğretim etkinliklerinden sonra öğrencinin olumlu davranışlar geliştirebilmesidir. Bunu da ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmeni yapacaktır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik geçerli, güvenilir ve objektif değerlendirmeler ancak bu konuda uygulanabilir bilgiye sahip olmakla yapılabilir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme” konusunda “orta” düzeyde yeterliklere sahip olmaları öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde bu tür yapıları öğrencilere yeterince ziyaret ettirmediklerini göstermektedir. Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirmesi, öğrencilerin derste teorik olarak gördükleri ilgili konuları zihinlerinde daha da somutlaştırmalarını sağlayacaktır. Bu konuda görülen öğretmenler, çevredeki dini yapıları ziyaret ettirme etkinlikleri için gerekli olan prosedürün, uygulama yönündeki isteklerini azalttığını ifade etmektedirler.

Günümüzde hemen tüm okullarda bilgisayar bulunmaktadır. Köylerdeki okulların bir kısmı hariç hepsinde internet ağı bulunmaktadır. Bu anlamda “Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma” noktasında öğretmenlerin “orta”

düzyeyde yeterliklere sahip olmalarının sebebi, okullara verilen bilgisayarların kullanımını ile ilgilidir. Bir çok öğretmen bilgisayarların okulda kullanıma açık olmamamsından şikayet etmektedirler. Oysa kendini geliştiren öğretmenin çağın teknolojilerini ve eğitimle ilgili gelişmeleri takip etmesive eğitimin ömür boyu sürdüğü göz önüne alındığında “yaşam boyu öğrenme” yi esas alarak sürekli kendini geliştirmesi gerekmektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, 12 yeterlik maddesinden oluşan “Öğretim teknolojileri Becerileri” boyutundaki yeterliklere “oldukça” ve “orta” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 2,587- 4.040 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim teknolojileri Becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler aşağıda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 89. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	42,94	,70478	318	2,053	0,04
Erkek	192	44,81	,57770			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanları

öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t(318)=2,053$, $p<.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeceği puan ortalamaları $\bar{X}=42,94$ iken bayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeceği puan ortalamaları $\bar{X}=44,81$ 'dir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin öğretim teknolojileri becerileri boyutundaki yeterliklere bayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁸⁹

Tablo 90. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

		Araştırmaya katılanların görev süresi	Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	,039
	Sig. (1-tailed)	.	0,244
	N	320	320
Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	,039	1
	Sig. (1-tailed)	,244	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretim teknolojileri boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,39$, $p>.05$). Bu bulgu, görev süresi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer

¹⁸⁹ Arpacı, age, s.118; Yazıcı, age, s.188

araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁹⁰

Tablo 91. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	47	45,57	,97932	318	1,393	0,16
Hayır	273	43,80	,49757			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 1,393, p>.05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçęği puan ortalamaları $\bar{X}=45,57$ iken yapmayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçęği puan ortalamaları $\bar{X}=43,80$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, lisansüstü eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde lisansüstü eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁹¹, Arpacı bu boyutta lisansüstü eğitimin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı araştırmasında lisans mezunlarının lisansüstü eğitim yapanlara oranla daha yüksek düzeyde belirtilen yeterliklere sahip olduğunu saptamıştır. Bu sonucu değerlendirirken lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını

¹⁹⁰ Arpacı, age, s.124; Yazıcı, age, s.186

¹⁹¹ Yazıcı, age, s.178

kendi çalışmalarına ayırmalarından dolayı lisans mezunlarına göre daha düşük düzeyde yeterliklere sahip olduklarını belirtmektedir.¹⁹²

Tablo 92. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İHL	283	41,53	,44667	318	,327	0,74
Diğer	37	41,10	1,01770			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,327, p > .05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 41,53$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 41,10$ ’tür. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, lise türü faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde lise türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁹³

Tablo 93. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelelere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	50	45,3400	7,16457
Marmara İDKAB	52	43,2692	9,36434
Selçuk İDKAB	33	44,0303	6,95739

¹⁹² Arpacı, age, s.120

¹⁹³ Arpacı, age, s.120; Yazıcı, age, s.187

Erciyes İDKAB	27	42,9259	7,98039
Uludağ İDKAB	24	41,7917	7,39553
19 Mayıs İDKAB	29	42,5517	7,18424
Atatürk İDKAB	23	45,6522	7,92355
9 Eylül İDKAB	43	45,4419	7,01122
Çukurova İDKAB	26	45,9231	9,23005
Dicle İDKAB	13	41,3846	10,98892
Toplam	320	44,0688	8,03255

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 94. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Guruplar arası	662,339	9	73,593	1,145	0,33
Guruplar içi	19920,148	310	64,259		
Toplam	20582,488	319			

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeyleri ve mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(9-310)=1,145, p>.05$]. Bu bulgu, mezun olunan fakülte faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde mezun olunan fakültenin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Arpacı, age, s.125; Yazıcı, age, s.191

Tablo 95. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	65	43,49	7,92568
İlçe	132	43,82	8,48483
Kasaba	37	44,02	7,75846
Belde	40	45,62	7,15286
Köy	46	44,26	7,94547
Toplam	320	44,06	8,03255

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 96. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Guruplar arası	128,031	4	32,008	,493	0,74
Guruplar içi	20454,456	315	64,935		
Toplam	20582,488	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-315)=0,493$, $p>.05$]. Bu bulgu, yerleşim merkezi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde yerleşim merkezi etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁹⁵, Arpacı yerleşim merkezi faktörünün belirtilen yeterliklere sahip olmada etkili olduğu sonucuna

¹⁹⁵ Yazıcı, age, s.185

ulaşmıştır. Arpacı'nın araştırmasında büyükşehir merkezinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, ilçe merkezinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerine göre “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutundaki yeterliklerine daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Arpacı, şehir merkezindeki öğretmenlerin teknolojik olarak, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla imkanlara sahip olması, büyükşehir merkezinde okullarda bilgisayar sınıflarının daha büyük ve sayı olarak fazla olması, ilgili yayınların daha kolay takip edilebilmesi nedeniyle büyükşehirdeki öğretmenlerin yeterlik düzeyleri daha yüksek olduğunu belirtmiştir¹⁹⁶.

Tablo 97. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Haftalık girilen ders saati	Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	-,047
	Sig. (1-tailed)	.	0,201
	N	320	320
Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,047	1
	Sig. (1-tailed)	,201	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretim teknolojileri becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,047, p>.05$). Bu bulgu, haftalık girilen ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık girilen ders saatinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁹⁷, Yazıcı etkili bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Yazıcının

¹⁹⁶ Arpacı, age, s.121

¹⁹⁷ Arpacı, age, s.78

araştırmasında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin haftalık ders saatlerine göre, farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada 0–15 saat arası derse giren öğretmenlerin, 16–28 saat arası derse giren öğretmenlerle 29 ve üzeri saat derse giren öğretmenlere göre, yeterliklere daha yüksek sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.¹⁹⁸

Tablo 98. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katıldım	238	44,41	,52352	318	1,303	0,19
Katılmadım	82	43,07	,86881			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 1,303, p > .05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 44,41$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 43,07$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde hizmet içi eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken¹⁹⁹, Yazıcı bu faktörün belirtilen yeterliklere sahip olmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı'nın araştırmasında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden daha

¹⁹⁸ Yazıcı, age, s.126

¹⁹⁹ Arpacı, age, s.121

yüksektir. Yazıcı bu durumu açıklarken teknolojinin sürekli ilerlediğini, eğitimin de bu teknolojiden artan bir hızla yararlandığını belirtmiştir. Yazıcı, hizmet içi eğitim kurslarının da, teknolojik bilgiye yeterince sahip olmayan öğretmenler için gereken çalışmaları yapması gerektiğini ifade ederek, hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin bu gereklilik sebebiyle hazırlanan programlarda öğrendiklerinden derslerinde faydalanmalarının istenilen başarılı sonuçları ortaya çıkardığını söylemiştir.²⁰⁰

Tablo 99. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	300	43,97	,46220	318	,794	0,42
Evet	20	45,45	1,90495			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = ,794, p > .05$]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 43,97$ iken görev almayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 45,45$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, idari görev faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu

²⁰⁰ Yazıcı, age, s.184

boyuttaki yeterliklerde idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²⁰¹

Tablo100. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	174	45,64	,56981	318	3,929	0,000
Hayır	146	42,18	,68232			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. [$t(318)= 3,929, p<.0,001$]. Alanla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu” boyutu ölçüğü puan ortalamaları $\bar{X}=45,64$ iken, alanla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu” boyutu ölçüğü puan ortalamaları $\bar{X}=42,18$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, akademik dergi takibi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik dergi takip eden öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, takip etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksektir. Akademik dergilerde yayımlanan alanla ilgili bilimsel ürünlerin günün ihtiyaçlarına uygun ve geliştirici olmaları ve bilgi teknolojilerinin eğitimde işe koşulmasıyla ilgili olması açısından takip eden öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yeterliklere sahip olmaları anlaşılır bir durumdur. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde akademik dergi takibinin etkili bir faktör olmadığı

²⁰¹ Arpacı, age, s.138; Yazıcı, age, s.180

sonucuna ulaşırken²⁰², Yazıcı bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı'nın araştırmasında akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlere oranla daha yüksek düzeyde yeterliklere sahiptirler.²⁰³

Tablo 101. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	42,4054	8,08792
Ayda bir kitap	106	43,7170	7,34167
Ayda 2 Kitap	89	44,3708	9,08343
Ayda 3 Kitap	22	43,8182	8,50566
Ayda 4 Kitap	50	45,3600	7,31719
Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	44,8750	7,94040
Toplam	320	44,0688	8,03255

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 102. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	218,752	5	43,750	,675	0,64
Guruplar içi	20363,735	314	64,853		
Toplam	20582,488	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundan aldıkları puanlar ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-314)=0,675$, $p>.05$]. Bu bulgu, kitap okuma sıklığı faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim

²⁰² Arpacı, age, s.133

²⁰³ Yazıcı, age, s.179

Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²⁰⁴

Tablo 103. Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

		Aylık ortama gelir	Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları
Aylık ortama gelir	Pearson Correlation	1	-,057
	Sig. (1-tailed)	.	,153
	N	320	320
Öğretim Teknolojileri Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,057	1
	Sig. (1-tailed)	,153	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,057, p>.05$).

Tablo 104. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	108	45,63	,73689	318	2,517	0,012
Hayır	212	43,26	,55755			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi

²⁰⁴ Arpacı, age, s.139; Yazıcı, age, s.185

sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark vardır [t(318)= 2,517, p<.05]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,63$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=43,26$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılım faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Din ve eğitim alanlarıyla ilgili yapılan bilimsel etkinlikler, alanla ilgili mevcut konuların tartışılarak anlaşılması ve ortaya çıkan yeni problemlerin çözümlenmesi açısından önemlidir. Özellikle öğretim teknolojilerinin derslerde kullanımına ilişkin yapılan etkinlikler pratiğe yönelik olduğundan katılımcılar tarafından öğrenilerek faydalanılması daha kolaydır. Dolayısıyla bu etkinliklere katılan alan öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır.

Tablo 105. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

İnternet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	218	44,96	,51106	318	2,947	0,003
Hayır	102	42,15	,86339			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak

internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark vardır [$t(318)=2,947$, $p<.05$]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,83$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,42$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, alanla ilgili internet sitelerinden yararlanma faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Alanla ilgili internette yararlanılan öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri, yararlanmayan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Günümüzde okulların hemen hepsine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilgisayar ve internet imkanı sağlanmıştır. İnternette her konuda olduğu gibi okullarda verilen derslerle ilgili web sayfaları da açılmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili olarak hem genel derslerle ilgili web sayfalarında hem de sadece bu dersle ilgili web sayfalarında gerekli materyallere ulaşmak mümkündür. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde internette hem ilahiyat alanıyla ilgili hem de eğitimle ilgili bilimsel yönü olan web sitelerinin yanında, sadece alanla ilgili materyal temin etmeye yönelik web sayfalarından da faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle ilahiyat alanında çıkan akademik dergilerin web sayfalarından faydalandıklarını belirterek, dersle ilgili materyal sağlama noktasında www.dindersi.com ve www.ogretmenlersitesi.com'un en çok ziyaret ettikleri siteler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ortaya çıkan yeni öğretim materyallerine internet yoluyla ulaşmanın kendilerine fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Okul imkanları yeterli olan öğretmenler özellikle görsel materyaller noktasında yardım talebinde bulunmuşlardır.

Tablo 106. Öğretim Teknolojileri Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılıyorum	122	45,21	,69060	318	2,010	0,04
Katılmıyorum	198	43,36	,58357			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(318)= 2,010$, $p<.05$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,21$ iken katılmayan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=43,36$ ’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, haftalık girilen ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

5. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanında öngörülen 10 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 107. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Özel Alan Bilgi ve Becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
alan5.Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme	4,4594	Tam
alan2.Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	4,4406	“
alan4.Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi	4,4094	“
alan3.Allah-İnsan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi	4,3469	“
alan1.Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarını takip ederek muhtemel yanlış anlamaları düzeltme	4,2906	“
alan8.İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması	4,1750	Oldukça
alan9.Kur'an mealini yeterince kullanabilme	4,1031	“
alan6.Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma	3,8781	“
alan10.İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma	3,8531	“
alan7.Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığının kazandırılması	3,8527	“
alan11.Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma	3,3500	Orta

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerden 5'ine “tam” 5'ine “oldukça”, 1'ine “orta” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanında en fazla sahip olduğu üç yeterlik sırasıyla, “Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme”, “Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme”, “Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi” şeklinde belirlenmiştir. En az düzeyde sahip olunan üç yeterlik maddesi ise, “İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma”, “Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığının kazandırılması”, “Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma”dır.

Bu alandaki yeterlikler öğretmenin özel alanıyla ilgili bilgi ve beceri yeterliklerini içermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi

öğretmenlerinin alan bilgisiyle birlikte, bu derse ait programların amacına uygun öğretimi planlama becerisini ölçmeye yönelik yeterlik maddelerini içermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme” yeterliğine “tam” düzeyde sahip olmaları, onların Din Kültürünü, evrenselliği öğrencileri kazandırdıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma, Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığının kazandırılması ve okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma konusunda daha düşük düzeye sahiptir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin 11 yeterlik maddesinde oluşan “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanındaki yeterliklere “tam” “oldukça” ve bir maddeye de “orta” düzeyde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.442- 4.306 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler aşağıda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 108. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	45,67	,66871	318	1,081	0,281
Erkek	192	44,84	,43904			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=, 1,081, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,67$ iken bayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,84$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²⁰⁵

Tablo 109. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

		Araştırmaya katılanların görev süresi	Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	,016
	Sig. (1-tailed)	.	0,385
	N	320	319
Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları	Pearson Correlation	,016	1
	Sig. (1-tailed)	,385	.
	N	319	319

²⁰⁵ Arpacı, age, s.103; Yazıcı, age, s.157

Yukarıdaki tablo incelendiğinde özel alan bilgi ve becerileri boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,16, p>.05$).

Bu bulgu, görev süresi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²⁰⁶

Tablo 110. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	47	44,53	,84936	318	,716	0,47
Hayır	272	45,29	,41498			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,716, p>.05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,53$ iken yapmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,29$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, öğrenim durumu faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde öğrenim durumunun etkili bir faktör

²⁰⁶ Arpacı, age, s.109; Yazıcı, age, s.168

olmadığı sonucuna ulaşırken,²⁰⁷ Arpacı, öğrenim durumunun etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı'nın araştırmasında lisans mezunu öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyi, lisansüstü eğitim yapanlara oranla daha yüksektir. Arpacı bu durumun, lisansüstü öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını kendi alanlarındaki çalışmalarına ayırmalarına bağlamıştır.²⁰⁸

Tablo111.Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne (Recode) Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	P
İHL	283	45,06	,40547	49,89	,924	0,36
Diğer	37	46,02	,95663			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(49,89) = ,924, p > .05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 45,06$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 46,02$ 'tür. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, lise türü faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde lise türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²⁰⁹

²⁰⁷ Yazıcı, age, s.157

²⁰⁸ Arpacı, age, s.104

²⁰⁹ Arpacı, age, s.105; Yazıcı, age,s.161

Tablo 112. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	49	45,77	5,24907
Marmara İDKAB	52	44,67	6,73801
Selçuk İDKAB	33	45,51	5,52902
Erciyes İDKAB	27	43,59	5,57646
Uludağ İDKAB	24	43,12	5,14412
19 Mayıs İDKAB	29	44,10	7,23259
Atatürk İDKAB	23	47,34	6,37900
9 Eylül İDKAB	43	46,79	9,26221
Çukurova İDKAB	26	46,88	5,32411
Dicle İDKAB	13	41,00	8,22598
Toplam	319	45,17	6,70042

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 113. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Guruplar arası	759,779	9	84,420	1,930	,047	1-10;3-10; 4-7; 4-8; 5-7; 5-8;
Guruplar içi	13517,036	309	43,744			5-9; 7-10; 8-10;9-10;
Toplam	14276,815	318				

Yukarıda verilen analiz sonuçları, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundan aldıkları puanların, mezun olunan fakültelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(9-310)=2,653$, $p<.05$]. Bu bulgu, mezun olunan fakültelerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu

göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin mezun olunan fakültele göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Farkın kaynağını görmek üzere yapılan LSD post-hoc çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre Ankara ($\bar{X}=45,77$), ve Selçuk ($\bar{X}=45,51$) Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki yeterliklere Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=41,00$) mezunlarına göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları; Uludağ ($\bar{X}=43,12$) ve Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=43,59$) mezunu öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki yeterliklere Atatürk ($\bar{X}=47,34$) ve 9 Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=46,79$) mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde yeterliklere sahip oldukları; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=43,12$) mezunu öğretmenler Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=46,88$) mezunu öğretmenlere göre “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutunda daha düşük düzeyde yeterliğe sahip olduğu; Atatürk($\bar{X}=47,34$), 9 Eylül ($\bar{X}=46,79$) ve Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=46,88$) mezunu Öğretmenlerin Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ ($\bar{X}=41,00$) mezunu öğretmenlere göre “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutunda daha yüksek düzeyde yeterliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular, mezun olunan fakülte faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde mezun olunan fakültenin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹⁰

Tablo 114. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	64	44,01	6,28551
İlçe	132	45,00	6,48368

²¹⁰ Arpacı, age, s.111; Yazıcı, age, s.170

Kasaba	37	46,75	10,24263
Belde	40	45,47	5,45841
Köy	46	45,76	5,03404
Toplam	319	45,17	6,70042

Öğretmenlerin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 115. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	p
Guruplar arası	201,683	4	50,421	1,125	0,345
Guruplar içi	14075,132	314	44,825		
Toplam	14276,815	318			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-315)=1,125$, $p>.05$]. Bu bulgu, yerleşim merkezi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde yerleşim merkezinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹¹

²¹¹ Arpacı, age, s.105; Yazıcı, age, s.164

Tablo 116. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Haftalık girilen ders saati	Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	-,042
	Sig. (1-tailed)	.	0,22
	N	320	319
Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,042	1
	Sig. (1-tailed)	,228	.
	N	319	319

Yukarıdaki tablo incelendiğinde özel alan bilgi ve becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,042, p>.05$).

Bu bulgu, haftalık ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık ders saatinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹²

Tablo 117. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katıldım	237	45,40	,43892	318	1,026	0,30
Katılmadım	82	44,52	,72117			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının

²¹² Arpacı, age, s.112; Yazıcı, age, s.171

öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 1,026, p > .05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 45,40$ iken katılmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 44,52$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, hizmet içi eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde hizmet içi eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹³

Tablo 118. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	299	45,05	,39202	318	1,291	0,19
Evet	20	47,05	1,15730			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 1,291, p > .05$]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 45,05$ iken görev almayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve

²¹³ Arpacı, age, s.106; Yazıcı, age, s.167

Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=47,05$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, idari görev faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹⁴

Tablo 119. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Evet	173	46,43	,52599	318	3,731	,000
Hayır	146	43,68	,50708			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanları, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. [t(318)= 3,731, p<.0,001]. Alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,43$ iken, alanla ilgili(İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=43,68$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, akademik dergi takibi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Özel Alan Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyleri, takip etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksektir. Öğretmenlerle

²¹⁴ Arpacı, age, s.114; Yazıcı, age, s.158

yapılan görüşmelerde özellikle ilahiyat ve din alanıyla ilgili dergilerin özel alan bilgilerinin gelişimine katkısının olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda okunan dergiler sorulduğunda, İslamiyat, Marife, Dini Araştırmalar, İslami Araştırmalar, Bilimname ve mezun olunan yere göre fakülte dergilerinin isimleri verilmiştir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken²¹⁵ Yazıcı akademik dergi takibinin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.²¹⁶

Tablo 120. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	43,5676	5,37246
Ayda bir kitap	106	44,3585	6,08228
Ayda 2 Kitap	89	46,3034	8,28389
Ayda 3 Kitap	21	44,6190	6,56107
Ayda 4 Kitap	50	46,2400	5,50161
Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	45,5000	6,46013
Toplam	319	45,1787	6,70042

Öğretmenlerin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 121. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	344,475	5	68,895	1,548	0,17
Guruplar içi	13932,340	313	44,512		
Toplam	14276,815	318			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama

²¹⁵ Arpacı, age, s.106

²¹⁶ Yazıcı, age, s.170

Becerileri” ölçeğinden aldıkları puanlar ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark yoktur [F(5-313)=1,548, p>.05]. Bu bulgu, kitap okuma sıklığı faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken²¹⁷, Arpacı bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı araştırmasında aylık iki ve üç kitap okuyan öğretmenlerin, ayda bir kitap ve daha az okuyan ve 4 kitap ve üzeri kitap okuyan öğretmenlere göre, yeterliklere daha yüksek sahip olduğunu saptamıştır. Arpacı’ya göre aylık sürekli ve belirli sayıda kitap okuyan öğretmen, özellikle alanıyla ilgili okuduğu kitaplar sayesinde kitap okumayan veya dördün üzerinde kitap okuyanlara göre daha yüksek düzeyde yeterliğe sahiptir.²¹⁸

Tablo 122. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

		Aylık ortalama gelir	Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları
Aylık ortalama gelir	Pearson Correlation	1	-,011
	Sig. (1-tailed)	.	0,422
	N	320	319
Özel Alan Bilgi ve Becerileri Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,011	1
	Sig. (1-tailed)	,422	.
	N	319	319

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (r=-0,011,p>.05).

Bu bulgu, aylık ortalama gelir faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde

²¹⁷ Yazıcı, age, s.165

²¹⁸ Arpacı, age, s.114

farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²¹⁹

Tablo 123. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Evet	107	46,33	,75888	318	2,206	0,02
Hayır	212	44,59	,41026			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark vardır [t(318)= 2,206, p<.05]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları \bar{X} =46,33 iken katılmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları \bar{X} =44,59’dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılma faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretmenler belirtilen yeterliklere, katılmayan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahiptirler.

²¹⁹ Arpacı, age, s.116; Yazıcı, age, s.175

Tablo 124. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Site	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	217	45,57	,45141	318	1,548	0,12
Hayır	102	44,33	,66957			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)= 1,548, p>.05$]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=45,57$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,33$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, alanla ilgili internet sitelerinden yararlanma faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Alanla ilgili internet sitelerini kullanan öğretmenler belirtilen yeterliklere, kullanmayan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde sahiptirler.

Tablo 125. Özel Alan Bilgi ve Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Katılıyorum	122	46,30	,49954	318	2,376	0,01
Katılmıyorum	197	44,48	,51757			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(318)= 2,376, p<.05$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=46,30$ iken katılmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=44,48$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, okul dışı öğretim faaliyetleri faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

6. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezilik Becerileri” alanında öngörülen 4 yeterliğe sahip olma düzeylerine ait ortalama değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 126. Çocuk Merkezilik Becerileri Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Çocuk Merkezilik Becerileri	\bar{X}	Tutum düzeyi
cocme4.Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma	4,1094	Oldukça
cocme3.Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi	4,0875	“
cocme1.Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	3,9406	“
cocme2.Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme	3,9188	“

Yukarıda verilen bulgular incelendiğinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerden 4'üne de “oldukça” derecede sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu yeterlik maddesi “Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma” şeklinde belirlenmiştir. En az sahip olunan yeterlik maddesi ise “Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme”dir.

Bu alandaki yeterlikler öğretmenin çocuğun fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmasını, çocuk gelişimi sonucu ortaya çıkan ihtiyaçları göz önüne alarak öğretim etkinliklerini planlanmasını, öğrencini gelişimini takip ederek ona rehberlik edebilme yeterliklerini içermektedir. Öğretmenler öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alma noktasında yüksek yeterliğe sahiptirler. Öğretmenlerin, öğrencinin birçok yönünü ilgilendiren bu konuda bilgi sahibi olmaları yeterliklerini arttırmaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme ilgili yeterliğe daha düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bunda öğretmenlerin, teorik olarak çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmamaları etkili olabilir. Ancak öğretmenin, çocuğa öğretim etkinliklerinde ve ders dışında rehberlik edebilmesi için bu yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, 4 yeterlik maddesinde oluşan “Çocuk Merkezli Yaklaşım Becerileri” alanındaki yeterliklere “oldukça” düzeyinde sahip olması, onların bu yeterliklere ait davranışları kazandıklarını göstermektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ise 3.918- 4.109 arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” alanındaki yeterlik düzeylerinin cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediğine dair elde edilen veriler aşağıda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 127. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	128	16,18	,22941	318	,766	0,44
Erkek	192	15,96	,17614			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,766, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,18$ iken bayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği

puan ortalamaları $\bar{X}=15,96$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, cinsiyet faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Arpacı araştırmasında kadın İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerin erkek İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerine göre “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Arpacı'ya göre bu bulgu cinsiyetin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” alanındaki yeterlik düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Arpacı bu sonucu gerekçelendirirken kadın öğretmenlerin fitratlarında olan annelik duyguları sebebiyle çocukla daha iyi iletişim kurmaları, çocuğu daha iyi anlamaları ve onlara şefkat ve merhametle yaklaşmaları nedeniyle “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirtmektedir.²²⁰

Yazıcı, bayan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımda daha etkili olduklarını, başka bir ifadeyle çocuk merkezli yaklaşımda cinsiyet faktörünün önemli olduğunu ifade ederek bayan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşım konusundaki tutumları erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirtir.²²¹

Tablo 128. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Araştırmaya Katılanların Görev Süresi Arasındaki Korelasyon

		Araştırmaya katılanların görev süresi	Çocuk Merkezilik Becerileri Toplam Puanları
Araştırmaya katılanların görev süresi	Pearson Correlation	1	,084
	Sig. (1-tailed)	.	0,066
	N	320	320
Çocuk Merkezli	Pearson Correlation	,084	1

²²⁰ Arpacı, age, s.130

²²¹ Yazıcı, age, s.210

Yaklaşım	Boyutu	Sig. (1-tailed)	,066	.
Toplam Puanları		N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde çocuk merkezlilik becerileri boyutu ile araştırmaya katılanların görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,84, p>.05$). Bu bulgu, görev süresi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²²²

Tablo 129. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yüksek Lisans Veya Doktora Yapma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

L.üstü Eğit	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	47	16,23	,32788	318	,527	0,59
Hayır	273	16,02	,15408			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve yüksek lisans veya doktora yapma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318)=,527, p>.05$]. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,23$ iken yapmayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,02$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, görev süresi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

²²² Arpacı, age, s.135; Yazıcı, age, s.217

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Yazıcı bu boyuttaki yeterliklerde görev süresinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken²²³, Arpacı bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arpacı araştırmasında lisans mezunu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin, lisansüstü mezunlarına göre “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterliklere daha yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.²²⁴

Tablo 130. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İHL	283	16,02	,14904	46,144	,627	0,53
Diğer	37	16,29	,40800			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne (recode) göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve mezun oldukları lise türü (recode) arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(46,144) = ,627, p > .05$]. İmam Hatip Lisesi mezunu olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 16,02$ iken diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 16,29$ ’tür. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, lise türü faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde lise türünün etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²²⁵

²²³ Yazıcı, age, s.198

²²⁴ Arpacı, age, s.131

²²⁵ Arpacı, age, s.132; Yazıcı, age,s.211

Tablo 131. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Fakültelere Göre Analizi (Anova)

Fakülteler	N	\bar{X}	S
Ankara İDKAB	50	15,78	2,12171
Marmara İDKAB	52	15,82	2,88146
Selçuk İDKAB	33	16,18	2,35126
Erciyes İDKAB	27	15,44	2,73627
Uludağ İDKAB	24	15,54	2,63718
19 Mayıs İDKAB	29	15,96	2,29102
Atatürk İDKAB	23	16,91	2,55686
9 Eylül İDKAB	43	16,6047	2,47020
Çukurova İDKAB	26	16,8462	1,95330
Dicle İDKAB	13	15,2308	2,89119
Toplam	320	16,0563	2,50203

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezilik Becerileri” boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinin, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 132. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Fakültelere Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Guruplar arası	78,668	9	8,741	1,413	0,18
Guruplar içi	1918,319	310	6,188		
Toplam	1996,988	319			

Yukarıdaki tabloda verilen bulgular incelendiğinde “Öğretim Teknolojileri Becerileri” boyutundaki yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeyleri ve mezun olduğu Fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(9-310)=1,413, p>.05$]. Bu bulgu, mezun olunan fakülte faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde mezun olunan fakültenin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²²⁶

Tablo 133. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Yerleşim Merkezine Göre Analizi (Anova)

Yerleşim Merkezi	N	\bar{X}	S
Şehir merkezi	65	15,66	2,77419
İlçe	132	16,10	2,49353
Kasaba	37	16,13	2,55128
Belde	40	16,30	2,42000
Köy	46	16,19	2,17684
Toplam	320	16,05	2,50203

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezilik Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezine göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 134. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Yerleşim Merkezine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	13,955	4	3,489	,554	0,69
Guruplar içi	1983,032	315	6,295		
Toplam	1996,987	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezilik Becerileri” boyutundan aldıkları puanları ve öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim merkezi arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-315)=0,554, p>.05$]. Bu bulgu, yerleşim merkezi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

²²⁶ Arpacı, age, s.136; Yazıcı, age, s.205

Konuyla ilgili yapılan diğ er araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde yerleşim merkezinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²²⁷

Tablo 135. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Haftalık Girilen Ders Saati Arasındaki Korelasyon

		Haftalık girilen ders saati	Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Toplam Puanları
Haftalık girilen ders saati	Pearson Correlation	1	-,015
	Sig. (1-tailed)	.	0,392
	N	320	320
Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,015	1
	Sig. (1-tailed)	,392	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde özel alan bilgi ve becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görölmektedir ($r=-0,015, p>.05$). Bu bulgu, haftalık ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğ er araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde haftalık ders saatinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²²⁸

²²⁷ Arpacı, age, s.132; Yazıcı, age s.211

²²⁸ Arpacı, age, s.137; Yazıcı, age, s.206

Tablo 136. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Gelişimi Toplam Puanlarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Katıldım	238	16,17	,16437	318	1,415	0,15
Katılmadım	82	15,71	,26332			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 1,026, p > .05$]. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 16,17$ iken katılmayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 15,71$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

Bu bulgu, hizmet içi eğitim faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde hizmet içi eğitimin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşırken,²²⁹ Yazıcı bu faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı’nın araştırmasında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyinin almamış öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.²³⁰

²²⁹ Arpacı, age, s.121

²³⁰ Yazıcı, age, s.212

Tablo 137. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının İdari Görevlere Göre T-Testi Sonuçları

İdari görev	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hayır	300	16,01	,14404	318	1,282	0,20
Evet	20	16,75	,57526			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevlere göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin öğretmenliğin dışında idari görev alıp almamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(318) = 1,282, p > .05$]. Öğretmenlik dışında idari görev alan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 16,01$ iken görev almayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 16,75$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, idari görev faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde idari görevin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²³¹

Tablo 138. Çocuk Merkezlilik Becerileri Toplam Puanlarının Alanla İlgili Akademik Dergi Takibine Göre T-Testi Sonuçları

Akademik Dergi Takibi	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Evet	174	16,48	,18001	318	3,383	0,001
Hayır	146	15,54	,21208			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanları,

²³¹ Arpacı, age, s.127; Yazıcı, age, s.214

öğretmenlerin alanlarıyla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takiplerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili akademik dergi takipleri arasında anlamlı bir fark vardır. $[t(318)=3,383, p<.0,001]$. Alanla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,48$ iken, alanla ilgili (İlahiyat, Eğitim) akademik dergi takip etmeyen öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=15,54$ 'dır. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır. Bu bulgu, akademik dergi takibi faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Akademik dergi takip eden öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyleri takip etmeyenlere göre daha yüksektir. Son dönem eğitim yaklaşımlarına dikkat edildiğinde çocuğun merkeze alındığı görülmektedir. Ortaya çıkan yeni yaklaşımlarla ilgili bilimsel çalışmalar alanın uzmanları tarafından özellikle eğitimle ilgili dergilerde akademik dergilerde işlenmektedir. Bu dergilerin takip edilmesi ve yeni çalışmalardan haberdar olunması öğretmenlerin yeterliklerine olumlu etkide bulunmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde akademik dergi takibinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²³²

Tablo 139. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Analizi (Anova)

Kitap Okuma	N	\bar{X}	S
Ayda bir kitaptan az	37	15,2432	2,26575
Ayda bir kitap	106	15,9906	2,41225
Ayda 2 Kitap	89	16,1910	2,69206
Ayda 3 Kitap	22	16,0000	2,61861
Ayda 4 Kitap	50	16,4200	2,42512

²³² Arpacı, age., s.122; Yazıcı, age, s.213

Ayda 5 ve daha fazla kitap	16	16,5625	2,50250
Toplam	320	16,0563	2,50203

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 140. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutuna İlişkin Tutum Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı	F	P
Guruplar arası	37,316	5	7,463	1,196	0,31
Guruplar içi	1959,672	314	6,241		
Toplam	1996,987	319			

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara göre araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundan aldıkları puanlar ve kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-314)=1,196, p>.05$]. Bu bulgu, haftalık ders saati faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı bu boyuttaki yeterliklerde kitap okuma sıklığının etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşırken²³³, Yazıcı bu faktörün bu boyuttaki yeterliklerde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı'nın araştırmasına göre ayda iki ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olma düzeyleri ayda bir ve daha az kitap okuyanlara göre daha yüksektir. Yazıcı'ya göre, “çocuk gelişimi, hakkında yeni bilgilere ulaşılan, yeni veriler edinilen, sürekli kendini yenileyen bir alandır. Yeni çıkan yayınların takibiyle çocuklar ve onlara yaklaşım tarzları hakkında daha uygun yöntemlere ulaşılabilir. Çocuk merkezli yaklaşım hakkında yeni bilgiler edinmek, öğretmenlerin bu

²³³ Arpacı, age, s.138

yaklaşımında yararlı olacaktır. Bu bakımdan, sık kitap okumanın, çocuk merkezli yaklaşımda farklılıklara sebep olması olağandır.”²³⁴

Tablo 141. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanları İle Aylık Ortalama Gelir Arasındaki Korelasyon

		Aylık ortalama gelir	Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Toplam Puanları
Aylık ortalama gelir	Pearson Correlation	1	-,063
	Sig. (1-tailed)	.	0,131
	N	320	320
Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Toplam Puanları	Pearson Correlation	-,063	1
	Sig. (1-tailed)	,131	.
	N	320	320

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerilerini kullanma boyutu ile araştırmaya katılanların aylık ortalama gelirleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0,063, p>.05$). Bu bulgu, aylık ortalama gelir faktörünün, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarda Arpacı ve Yazıcı da bu boyuttaki yeterliklerde aylık ortalama gelirin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.²³⁵

Tablo 142. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Alanla İlgili Sempozyum ve Panellere Katılım Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Panel	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	108	16,28	,23572	221,36	1,190	0,23
Hayır	212	15,93	,17348			

²³⁴ Yazıcı, age, s.216

²³⁵ Arpacı, age, s.140; Yazıcı, age, s.209

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(221,36)= 1,190, p>.05$]. Alanla ilgili sempozyum ve panellere katılan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,28$ iken katılmayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=15,93$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 143. Çocuk Merkezlilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Düzenli Olarak İnternetteki Alanla İlgili Sitelerden Yararlanma Durumuna Göre Göre T-Testi Sonuçları

Site	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	218	16,20	,16149	176,03	1,500	0,13
Hayır	102	15,73	,26943			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumuna göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(176,03)= 1,500, p>.05$]. Düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,20$ iken yararlanmayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezlilik Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=15,73$ ’dir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 144. Çocuk Merkezilik Becerileri Boyutu Toplam Puanlarının Okul Dışı Öğretim Faaliyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Okul Dışı Öğretim Faaliyetleri	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Katılıyorum	122	16,44	,20791	318	2,181	0,03
Katılmıyorum	198	15,81	,18462			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu toplam puanlarının öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine göre t-testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutundaki toplam puanları ve öğretmenlerin okul dışı öğretim faaliyetlerine katılıp katılmamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(318)= 2,181, p<.05$]. Okul dışı öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=16,44$ iken katılmayan öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=15,81$ 'dir. Tablo değerleri varyansların eşitliği varsayımına göre alınmıştır.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın kısa özeti ve araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Özet :

Bu araştırmada, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri tespit edilmiş ve bu yeterlik düzeylerinin, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesinde, Doğan ve Altaş tarafından geliştirilen “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği*” adlı ölçek temel alınmıştır. Geliştiren bu ölçek, daha önce Arpacı ve Yazıcı tarafından İstanbul ve İzmir’de uygulanmıştır. Ölçeğin daha önceki verilerinden elde edilen data bir araya getirilerek yeniden geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve düşük faktör yük değerine sahip maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Uygulamada kullanıldığı son haliyle ölçme aracı toplam 87 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracında ortaya çıkan boyutlar yeniden adlandırılarak uygulanmıştır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlik boyutları olarak tespit edilen altı boyut:

- 1.Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri
2. Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri
3. Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri
4. Öğretim Teknolojileri Becerileri

5. Özel Alan Bilgi ve Becerileri

6. Çocuk Merkezilik Becerileridir.

Araştırmanın çalışma evreni, Türkiye genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan İDKAB Öğretmenliği Bölümü mezunu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrene sadece 2002–2004 yıllarında ataması yapılarak göreve başlayan öğretmenler dahil edilmiştir. Bu tarihler arasında belirtilen bölümden mezun olup ataması yapılan öğretmen sayısı 595'tir.²³⁶ Bu öğretmenlerden evreni temsil edecek şekilde 350 kişilik bir örneklem grubu oluşturularak, ölçme aracı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından uygulanmıştır. Alana gönderilen ölçme araçlarının 347 tanesinin geri dönüşü sağlanmış ve bunlardan 320'si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS tekniği ile *varyans analizi*, *t testi*, *LSD çoklu karşılaştırma testi* ve *Pearson Correlation (İlişki) testi* kullanılmıştır.

2. Sonuçlar:

1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları yeterlik, “Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma”, en az sahip oldukları yeterlik ise “Öğrenci grubunun özelliğine en uygun olan etkin yöntemleri seçip belirleme”dir.

Öğretmenlerin “Öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşılık akademik dergi takibi ve okul dışı eğitim öğretim faaliyetleri etkili faktörlerdir.

Bu alanla akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlere göre, okul dışı eğitim faaliyetlerine katılanlar, katılmayanlara göre daha yeterlidirler.

²³⁶ Bu bilgi M.E.B. Bilgi İşlem Daire Başkanlığından alınmıştır.

2. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin belirtilen alanda en fazla sahip oldukları yeterlik “Çocuk sevgisi”, en az sahip olunan yeterlik maddesi “Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma”dır.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu ve okul dışı eğitim öğretim etkinliklerine katılma durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşılık akademik dergi takibi ve mezun olunan fakülte etkili faktörlerdir. Bu alanda akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyen öğretmenlerden daha yeterlidir. Bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bulduran Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi en yüksek puan ortalamasına sahipken, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi en düşük puana sahiptir.

3. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu yeterlik “Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama”, en az sahip olunan yeterlik ise “Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama”dır.

Öğretmenlerin “Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri”alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu ve okul dışı eğitim öğretim etkinliklerine katılma durumu etkili faktörler değildirler. Buna karşılık görev süresi, akademik dergi takibi, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, ve mezun olunan fakülte etkili faktörlerdir. Bu alanda akademik

dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyen öğretmenlere göre, alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretmenler katılmayanlara göre daha yeterlidir. Fakülte değişkenlerine bakıldığında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenler belirtilen yeterliğe en yüksek düzeyde sahipken, Selçuk Üniversitesi İDKABÖ mezunu öğretmenler en düşük yeterliğe sahiptirler. Öğretmenlerin göre görev süresi artıkça öğretim-veli iletişimini sağlama becerilerini kullanma boyutuna ait yeterliklere sahip olma düzeylerinin artmaktadır.

4. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Öğretim Teknolojileri Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin en fazla sahip olduğu yeterlik “Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi” en az sahip oldukları yeterlik ise, “Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme”dir.

Öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri Becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, görev yapılan yerleşim merkezi, mezun olunan fakülte, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, kitap okuma sıklığı ve aylık gelir etkili faktörler değildirler. Buna karşılık akademik dergi takibi, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu ve okul dışı eğitim öğretim etkinliklerine katılma durumu etkili faktörlerdir.

Bu alanda akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlerden, alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretmenler katılmayanlardan, alanla ilgili internet sayfalarını takip eden öğretmenler takip etmeyenlerden, okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenler katılmayanlardan daha yeterlidir.

5. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanında en fazla sahip olduğu yeterlik “Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme”, en az düzeyde sahip oldukları yeterlik ise, “Okul çevresinde yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma”dır.

Öğretmenlerin “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, görev yapılan yerleşim merkezi, mezun olunan fakülte, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılıma durumu, alanla ilgili internet sayfalarını takip eden öğretmenler takip etme durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, kitap okuma sıklığı ve aylık gelir etkili faktörler değildirler. Buna karşılık akademik dergi takibi, alanla ilgili (ilahiyat ve eğitim) sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu ve okul dışı eğitim öğretim etkinliklerine katılma durumu etkili faktörlerdir.

Bu alanda akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlerden, alanla ilgili bilimsel etkinliklere katılan öğretmenler katılmayanlardan, okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenler katılmayanlardan daha yeterlidir. Fakülte değişkenlerine bakıldığında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İDKABÖ mezunu öğretmenler belirtilen yeterliğe en yüksek düzeyde sahipken, Dicle Üniversitesi İDKABÖ mezunu öğretmenler en düşük yeterliğe sahiptirler.

6. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri “Çocuk Merkezilik Becerileri” alanındaki yeterliklere sahiptirler. Bulgulara göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en fazla sahip oldukları yeterlik “Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma”, en az sahip oldukları yeterlik ise “Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme”dir.

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezilik Becerileri” alanındaki yeterliklere sahip olmasında cinsiyet, medeni durum, görev süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, mezun olunan lise türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim merkezi, haftalık girdiği ders saati, daha önce hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, katıldığı hizmet içi eğitim sayısı, öğretmenlik dışında üstlendiği idari görevler, alanla ilgili dergi takibi, kitap okuma sıklığı, ikamet ettiği binanın mülkiyeti, eşin çalışma durumu ve aylık gelir etkili faktörler değildirler. Buna karşılık akademik dergi takibi ve okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerine katılım durumu etkili faktörlerdir.

Bu alanda akademik dergi takip eden öğretmenler, takip etmeyenlerden, okul dışı eğitim öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenler katılmayanlardan daha yeterlidir.

3. Öneriler

1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerine, planlama, ölçme ve değerlendirme, sınıf ortamındaki etkinlikler hakkında seminerler verilmelidir. Böylece öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerinin giderilmesi sağlanabilir. Ayrıca düşük yeterliğe sahip oldukları öğrenci grubuna uygun yöntemleri belirleme ve bireysel farklılıkları dikkate alma noktasındaki eksikliklerinin giderilmesi için, Gelişim Psikolojisi konusunda yeterince eğitilerek hangi yaştaki öğrenciye hangi yöntemlerle eğitimin verileceği öğretilmelidir.
2. Öğretmenler geliştirilen yeni programlar, teknikler ve yöntemler hakkında haberdar edilmeli, özellikle ilköğretimle ilgili yeni geliştirilen programlar ve yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.
3. Öğretmenler derse, uygun materyalleri getirme ve çevredeki dini yapıları ziyaret etmede okul idaresi, aile ve çevrenin tepkileri ile karşılaşmaktadır. Bunun derste görsellik açısından önemi, düşünülerek gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu konuda yeterince bilgi sahibi olmayan okul idaresi ve aileler bu konuda bilgilendirilmelidir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri norm kadro, ders saati sebebiyle birçok sınıfta derse girmektedir. Bu durum geziye çıkacak sınıf ve öğrenci sayısını artırmakta ve bir takım yasal, idari ve maddi sorunlara sebep olmaktadır. Bu yönde okul idaresinin öğretmenlere yardımcı olması gerekmektedir.
4. Üniversitelerin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine öğretmen yetiştiren fakültelerinin programlarına, eğitimde günümüz teknolojilerin kullanımını yeterliğini kazandıracak derslere yer verilmelidir. Bilgisayar, projeksiyon cihazı ve tepegöz gibi araçlarda etkin bir biçimde kullanma yeterliğini kazandıracak konu ve uygulama etkinliklerinin artırılması gerekir.
5. Birebir görüşmelerde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri derslerde materyal sıkıntısı çektiklerini ifade etmektedirler.

Özellikle öğretim üyelerinin derslerde hazırladıkları ve öğretmenlere anlatım kolaylığı sağlayacak materyaller konusunda öğretmenlere yardımcı olmaları gerekmektedir. Ayrıca alanla ilgili hazırlanan kitaplar ve yayınlar konusunda öğretmenlerle daha yoğun bir iletişim kurulmalıdır.

6. Dinlerarası diyalog konusunda yapılan çalışmalar konusunda öğretmenler uygun yollarla bilgilendirilmeli ve farklı inanç ve inanışları sınıf ortamına taşıma noktasındaki eksiklikleri giderilmelidir.
7. Araştırmada öğretmenlerin özel alan bilgileri konusunda ortalama olarak iyi düzeyde bulunmaları, bu konuda lisans düzeyinde verilen içeriğin ve oranının iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu oranın korunarak verilen içeriğin geliştirilerek korunması, bu alanın öğretmenlerinin performansları açısından olumlu sonuçların devamını sağlayacaktır.
8. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklerini araştıran alan araştırmaların sayısı son birkaç yıl içinde artmıştır. Yapılan bu çalışmaların karşılaştırılarak ortaya çıkan problemlere ortak çözüm önerileri ortaya koymak gerekmektedir.
9. Lisans döneminde, rehberlik konusunda daha etkin öğrenme sağlanarak, alan öğretmenlerinin çocuk gelişiminden kaynaklanan sorunların çözümüne rehberlik etmede daha etkin olmaları sağlanmalıdır.
10. Öğretmenlerin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde daha etkili ve yetkin olabilmelerini sağlamak, gerekli bilgileri elde edebilmek, noksanlıkları belirleyebilmek, çözüm yollarını ortaya koyabilmek için alan araştırmalarının sayısının artması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

AKAR, İlhan, **Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikası ve Uygulaması**, Armağan Yayınevi, Ankara, 1996.

AKYÜZ, Yahya, **“Öğretmenlik Mesleği ve Osmanlı’da Kadın Öğretmen Yetiştirilmesi”**, **Tarih ve Toplum**, C:33, S:195, (s.31–43), Mart 2000.

-----, **Türk Eğitim Tarihi**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1994.

-----, **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmeye Etkileri**, Doğan Basımevi, Ankara,1978.

----- “Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, **Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Tebliğler** (8-11 Haziran 1988), (s.31-37) Ankara,1989.

-----, “Türkiye’de Çağdaş Anlamda Öğretmenlik Mesleğinin Doğuşu”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Editör: Yüksel Özden, Pegema Yayıncılık, II. Baskı, (s.36–42), Ankara, 2002.

ALKAN, Cevat, “Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam”, **Çağdaş Eğitim**, Sayı:241, Ankara, 1998.

ARI, Cemal, **Alandan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler Açısından Karşılaştırılması (Balıkesir Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir 2001.

ARPACI, Mücahit, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

ATAMAN, Ayşegül; **“Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırmasının Düşündürdükleri”** Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara, 2001.

ATAÜNAL, Aydoğan, **“Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan”**, Ankara 2000, s.54-65.

AYDIN, Şevki, **Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı**, Kayseri 2000.

AYHAN, Halis, **Türkiye’de Din Eğitimi**, MÜİF Vakfı Yayınları, İstanbul.

BALCI, Ali, **Sosyal Bilimlerde Araştırma- Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegema Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara, 2001.

BASKAN, Gülsün Atanur, “**Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* S:20, ss(16-25), Ankara, 2001.

BİLGİN, Beyza, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Yeni Çizgi Yayınları, Ankara, 1995.

-----, **Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri**, Ankara, 1980.

BURSALIOĞLU, Ziya, **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, II. Baskı A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:93, Ankara 1981.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegema Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara, 2002.

-----, **Türk Yükseköğretiminde Araştırma Eğitimi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999.

CEBECİ, Suat, **İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara 1994.

ÇELİKKAYA, Hasan, **Eğitime Giriş (Pedagojik Formasyon Amaçlı)**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 1997.

DAĞ Mehmet - ÖYMEN, Hıfzurrahman Raşit, **İslâm Eğitim Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1974.

DEMİREL, Özcan, “**Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri**”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.4, Ankara 1989.

DİLAVER, Hüseyin, **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1994.

DİNÇER, Nahit, **1913’ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi**, Otağ Matbaası, İstanbul, 1974.

DOĞAN, İsmail, **Değişen Türkiye’de Bilim ve Kültür**, İmaj Yayınları, Ankara,1997.

DOĞAN, Recai, “**1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları**” (1924-1980), *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar* (23 Mart 2001-İstanbul), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003.

-----, “**Cumhuriyetin İlk Dönemlerinde Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar**”, *Cumhuriyetin*

75.Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı (4–6 Aralık 1998 İzmir), (ss.228-288) Türk Yurdu Yayınları, Ankara, 1999.

DOĞAN, Recai, ALTAŞ, Nurullah, “**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği**”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C XLIII, S:1, Ankara 2002.

DOĞAN, Recai-ALTAŞ, Nurullah, “**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler(Ankara Örneği)**”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, C XLIV, S:2, Ankara 2003.

DUMAN, Tayyip, **Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme(Tarihi Gelişimi)**, MEB Basımevi, İstanbul 1991.

Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 22-23-24 Eylül, Ankara, 2005.

Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, T.C.Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara. 1998, (www.yok.gov.tr/ogretmen/ogretmen yetistirme)

ERGÜN, Mustafa “**Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme**”, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun6.htm>

EŞME İsa, TEMEL, Ali, TURAŞLI, Nalan Kuru, **İstanbul Maltepe ve Kartal İlçeleri Öğretmen Profili Araştırması**, İstanbul, 2003.

EŞME, İsa, **Yüksek Öğretmen Okulları**, Bilgi-Başarı Yayınevi, İstanbul, 2001.

GÖKÇE, Erten, **İlköğretim Öğretmenleri Yeterlikleri, Ankara’daki İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma**, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999.

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

GÜNÇER, Barbaros, “**Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri**”, www.yok.gov.tr/ogretmen yetistirme .

GÜVEN, Sevim, **İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Okutulmakta Olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler(Erzincan İli Örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 2002.

İŞIKDOĞAN, Davut, **Din Öğretiminde Bireysel Farklılıklar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa, 2001.

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

KAFESOĞLU, İbrahim, **Selçuklular Tarihi**, (ss. 120-121), İstanbul 1953.

KARAÇALI, Ali, “**Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürü Kerem Altun İle Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Söyleşi**”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 58, 2004.

KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998.

KAVCAR, Cahit “**Nitelikli Öğretmen Sorunu**”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, No. 11, 1999.

-----, “**Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme**” *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.35, S: 1-2, 2003.

KAYA, Mevlüt “**İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu**” *Türkiye’de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılandırılması ve Geleceği Sempozyumu, Bildiriler-Müzakereler S.D.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları*, No:16, Isparta, 2003.

KAYA, Yahya Kemal, **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Yayınları, 4. Baskı, Ankara, 1984.

KILIÇ, F., **İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 1997

KOÇ, Nizamettin, “**Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar**” *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, Ümit Ofset Matbaacılık, Ankara, Eylül–2005.

KOÇER, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**,(1773-1923), *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, İstanbul, 1991.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Alkım Yayınları, Genişletilmiş 9. Baskı, İstanbul, 1998.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim Sayısal Veriler**, MEB Basımevi, Ankara 2001.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu**, MEB. Basımevi, Ankara, 1990.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Öğretmen Yeterlikleri**, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2002.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri**, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Tebliğler Dergisi**, c.60, Sayı:2481, Ekim 1997.

Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43.

OĞUZKAN, A.Ferhan, **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1988.

OKUTAN, M. **“İlköğretim Müfettişlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri”**, Öğretmen Dünyası Dergisi, Ankara, 1991.

OKUTAN, Ömer, **“Din Eğitimi Öğretmenliği, Dünü-Bugünü-Geleceği”**, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Tebliğler, (ss.415-423), (8-11 Haziran 1987), Ankara.

Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:197, Ankara, 2005.

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

ÖZDAMAR, Kazım, **Paket programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-I**, Kaan Kitabevi, 2.Baskı, Eskişehir, 1999.

ÖZTÜRK, Cemil, **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1996.

ÖZYAR Aydın; “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Kasım, 2001.

PARMAKSIZOĞLU, İsmet, **Türkiye’de Din Eğitimi**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1966.

SAĞLAM, Mustafa - KÜRÜM, Dilruba **“Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi”**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:167, Ankara, 2005.

SARAÇ, Cemal, **Türk Dili Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2002.

SEZGİN, Osman, **Üçüncü Neslin Eğitimi**, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara,1991.

TAVŞANCIL, Ezel, **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.

TEMEL, Ali ve Diğerleri, **“Öğretmenlik Formasyon Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar”**, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Adana, 1988.

TOSUN, Cemal, **“Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ve Din Görevlisi Yetiştirme Alanında Değişme”**, **“V.Türk Kültürü Kongresi”**, **Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği**, Cilt:4(Eğitim), Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2005.

ÜSTÜN, Ahmet, **“Eğitimin Ekonomik Temelleri” Eğitim Üzerine**, Editör; Erdal Toprakçı, Ütopya Yayınevi, Ankara.

VARIŞ, Fatma, **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara, 1996.

-----, **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay., Ankara,1985.

www.osym.gov.tr/yayinlar/sureli_yayinlar

YAZICI, Işıl, **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İstanbul İli Örneğinde Bir Alan Araştırması)**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2004.

YILDIZ, Hakkı Dursun **“Abbasiler”**, (ss. 31-48) **İslam Ansiklopedisi-I**, s. 43, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları İstanbul 1998.

YÜKSEL Sedat, **“Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”** *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, Sayı: 1, 2002.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştiren Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara, 1998.

ÖZET

IŞIKDOĞAN, Davut, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri, Doktora Tezi, Danışman, Prof. Dr. Recai DOĞAN, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara, 2006.

Araştırmada, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri tespit edilmiş ve bunların, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

İDKAB Dersi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesinde, Doğan ve Altaş tarafından geliştirilen “*İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçeği*” adlı ölçek temel alınmıştır. Uygulamada kullanılan ölçme aracı toplam 87 maddeden oluşmaktadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlik boyutları olarak tespit edilen altı boyut:

Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri, Öğretmenlik Rolünü Benimseme ve Yansıtma Becerileri, Öğretim-Veli İletişimini Sağlama Becerileri, Öğretim Teknolojileri Becerileri, Özel Alan Bilgi ve Becerileri ve Çocuk Merkezlilik Becerileridir.

Araştırmanın evreni, Türkiye’deki ilköğretim okullarında görev yapan İDKAB Öğretmenliği Bölümü mezunu İDKAB Dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evrene 2002–2004 yıllarında ataması yapılarak göreve başlayan öğretmenler dahil edilmiştir. Bu tarihler arasında mezun olup ataması yapılan öğretmen sayısı 595’ tir. Bu öğretmenlerden evreni temsil edecek şekilde 350 kişilik bir örneklem grubu oluşturularak, ölçme aracı Milli Eğitim Bakanlığı EARGED tarafından uygulanmıştır. Alana gönderilen ölçme araçlarının 320 tanesi

değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS tekniği ile *varyans analizi, t testi, LSD çoklu karşılaştırma testi ve Pearson Correlation (İlişki) testi* kullanılmıştır.

ABSTRACT

IŞIKDOĞAN, Davut, Competences of Graduate from Elementary School Teachers of Religious Culture and Ethic Course Teacher Training, PhD Thesis, Advisor: Prof. Dr. Recai DOĞAN, Institute of Social Sciences, Teacher Training for the Culture of Religion and Ethics Course for Primary Schools' Program, Department of Religious Education, Ankara, 2006.

In this study, graduate from Elementary School Teachers of Religious Culture and Ethic Course Teacher Training, competence levels of Elementary School Teachers of Religious Culture and Ethic Course had been determined and studied that if it differentiate or not in factors sexuality, term of office, academic background, master, and PhD degree, which high school graduate from, which faculty graduate from, settlement center which is officiated, course time which is weekly given to, participation in training course within service, administrative functions which were accepted except from teaching, following journals about the field, density of reading books, monthly income, participation in symposium and panel about the field, turning to account regularly sites from internet, participation in education and instruction activities outside of school.

In determining Teacher Training for the Culture of Religion and Ethics Course for Primary Schools' teacher competences which should be expected, it is based on the scale developed from Doğan and Altaş entitled "Teacher Competences for Culture of Religion and Ethics Course for Primary Schools Scale". Measuring instrument consists of 87 items. Teacher Training for the Culture of Religion and Ethics Course for Primary Schools' teacher competence dimensions are:

Skill for planning and conducting learning-teaching activities, skills for adoption and projection teaching role, skills for providing teaching-conservator communication, skills for teaching technologies, skills for special field knowledge and child centrality.

Universe of the research, it consists of teachers that graduate from Department of Elementary School Teachers of Religious Culture and Ethic Course Teacher Training and officiate in primary schools in Turkey. It is included in the universe teachers beginning career in between 2002 and 2004. Teacher numbers which appointed and began career between the dates is 595. It was performed from

Ministry of National Education, section EARGED by forming 350 person sampling group which represent the universe. It is evaluated that 320 questionnaire returning from the field. In analysis of the data, it was used that variance analysis, t-test, LSD multiple-comparison test and Pearson correlation (relation) test.

EKLER

Anket

Yazışmalar