

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI
(DİN EĞİTİMİ)**

743734

**İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİ YETERLİKLERİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ ÜZERİNDE BİR ALAN ARAŞTIRMASI)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI:

DOÇ. DR. RECAİ DOĞAN

HAZIRLAYAN:

İŞİL YAZICI

ANKARA 2004

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ
ANABİLİM DALI
(DİN EĞİTİMİ)

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
ÖĞRETMENLERİ YETERLİKLERİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ ÜZERİNDE BİR ALAN ARAŞTIRMASI)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. RECAİ DOĞAN

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

ADI VE SOYADI

Prof. Dr. Cemal Tosun
Doç. Dr. Recai Doğan
Doç. Dr. Nizari Akçür

İMZASI

(Signature)
Recai Doğan
(Signature)

TEZ SINAV TARİHİ.....

ÖNSÖZ

Gelişimin temel unsurlarından biri olan eğitimin amacı, her anlamda fertlere istenilen ve ihtiyaç duydukları davranışları kazandırmaktır. İnsanların her dönemde bir inanca bağlı oldukları düşünülürse, din eğitiminin genel eğitim içinde yer almasının gereği anlaşılır.

Bu yüzden ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik olarak din eğitimi de tarih sürecinde çeşitli aşamalar kaydetmiştir. Ancak din eğitiminin bir bilim dalı olması yakın bir döneme denk gelir. Yapılan çalışmalar, düzenlenen programlar, özellikle de Din Derslerinin mecburi okutulur hale getirilmesi din eğitiminin bilim dalı olmasında en etkili faktörlerdendir. Harcanan çabaların boş gitmemesinde en önemli görevi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üstlenmektedir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri hem hitap ettikleri yaş grubu hem de anlattıkları konular itibariyle büyük sorumluluk sahibidirler. Daha nitelikli nesiller yetiştirilmesinde etkili olan bu öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları için de bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma ile, İstanbul ilinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amaç edinilmiştir. Araştırmanın, hizmet içi eğitim kurslarından, bu ulanan öğretmen yetiştiren programlara kadar çeşitli alanlara kaynaklık yapması düşünülmektedir.

Bu araştırmanın meydana geliş sürecinde bana her zaman destek olan ve yardım eden çok değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Recai Doğan'a ve yine yardımlarını esirgemeyen sayın Dr. Nurullah Altaş'a özellikle teşekkür eder; anketlerin dağıtılması ve toplanmasında aracı olan İstanbul İl Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerine, alaka ve desteklerini hiç esirgemeyen anne ve babama da şükranlarımı sunarım.

EYLÜL 2004

IŞIL YAZICI

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği Faktör Tablosu.....	38
Tablo 2. Likert Tipi Beşli Derecelendirme Ölçeği Tablosu.....	40
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	41
Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları.....	42
Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumları.....	43
Tablo 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Türü.....	43
Tablo 7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumları.....	44
Tablo 8. Öğretmenlik Dışı İdari Görev Alıp Almama Durumları (Record).....	45
Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisenin Türü.....	46
Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte (Record).....	47
Tablo 11. Öğretmenlerin Haftalık Girdikleri Ders Saati (Record)	49
Tablo 12. Alanla İlgili Akademik Dergi Takip Durumları.....	50
Tablo 13. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklığı (Record).....	51
Tablo 14. Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyeti.....	52
Tablo 15. Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumları.....	53
Tablo 16. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı (Record).....	54
Tablo 17. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs Sayısı (Record)...	55
Tablo 18. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Durumları (Record).....	56
Tablo 19. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri (Record).....	57
Tablo 20. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	58
Tablo 21. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 22. Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	62
Tablo 23. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 24. Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	66

Tablo 25. Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 26. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	71
Tablo 27. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 28. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	75
Tablo 29. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 30. Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	78
Tablo 31. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 32. Beşli Derecelemeli Ölçeğin Puan Sınırları.....	81
Tablo 33. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 34. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	85
Tablo 35. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 36. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	86
Tablo 37. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	87
Tablo 38. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdukları Binanın Mülkiyetine Göre Analiz Sonuçları.....	88
Tablo 39. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdukları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	88

Tablo 40. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testi.....	89
Tablo 41. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testi.....	90
Tablo 42. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	91
Tablo 43. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 44. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi.....	92
Tablo 45. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testi.....	93
Tablo 46. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Analizi.....	94
Tablo 47. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 48. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	95
Tablo 49. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	97
Tablo 50. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Analizi.....	98
Tablo 51. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları	99

Tablo 52. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi.....	100
Tablo 53. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Analizi.....	101
Tablo 54. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	102
Tablo 55. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Analizi.....	102
Tablo 56. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 57. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Analizi.....	104
Tablo 58. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 59. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	106
Tablo 60. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	109
Tablo 61. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 62. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Uygulanan Fark Testi Sonuçları.....	110
Tablo 63. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	111

Tablo 64. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analiz Sonuçları.....	112
Tablo 65. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 66. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Fark Testi.....	113
Tablo 67. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testi.....	114
Tablo 68. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	115
Tablo 69. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 70. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi.....	116
Tablo 71. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testi.....	117
Tablo 72. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Analizi.....	118
Tablo 73. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 74. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	119
Tablo 75. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	120
Tablo 76. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Analizi.....	121

Tablo 77. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 78. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi.....	123
Tablo 79. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Analizi.....	125
Tablo 80. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 81. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Analizi.....	126
Tablo 82. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 83. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Analizi.....	128
Tablo 84. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 85. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri.....	130
Tablo 86. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	132
Tablo 87. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 88. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	134

Tablo 89. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	134
Tablo 90. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi.....	135
Tablo 91. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	136
Tablo 92. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testi.....	137
Tablo 93. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir.....	137
Tablo 94. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	138
Tablo 95. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 96. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi.....	140
Tablo 97. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre(Recode) Fark Testi.....	141
Tablo 98. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi.....	142
Tablo 99. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 100. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	143
Tablo 101. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	145

Tablo 102. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi.....	146
Tablo 103. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 104. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi.....	148
Tablo 105. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi.....	149
Tablo 106. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	149
Tablo 107. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi.....	150
Tablo 108. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	151
Tablo 109. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi.....	152
Tablo 110. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 111. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	154
Tablo 112. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	156

Tablo 113. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 114. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	157
Tablo 115. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	158
Tablo 116. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi.....	159
Tablo 117. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 118. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	160
Tablo 119. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testi.....	161
Tablo 120. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	162
Tablo 121. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 122. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi.....	163
Tablo 123. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testi.....	164
Tablo 124. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi.....	165
Tablo 125. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	166

Tablo 126. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler leği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	166
Tablo 127. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler leği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	167
Tablo 128. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi.....	168
Tablo 129. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	169
Tablo 130. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler leği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi.....	170
Tablo 131. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi.....	171
Tablo 132. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 133. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi.....	172
Tablo 134. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 135. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi.....	174
Tablo 136. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin ğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	175
Tablo 137. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Yeterlik leği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	176

Tablo 138. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	177
Tablo 139. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 140. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi.....	178
Tablo 141. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	179
Tablo 142. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi.....	180
Tablo 143. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	181
Tablo 144. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testi.....	181
Tablo 145. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	182
Tablo 146. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	183
Tablo 147. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	183
Tablo 148. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testi.....	184
Tablo 149. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi.....	185
Tablo 150. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	186
Tablo 151. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Oluna Lise Türüne Göre Fark Testi.....	187
Tablo 152. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	187

Tablo 153. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi.....	188
Tablo 154. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 155. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye (RECODE) Göre Analizi.....	190
Tablo 156. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	191
Tablo 157. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi.....	192
Tablo 158. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 159. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi.....	193
Tablo 160. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	194
Tablo 161. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi.....	195
Tablo 162. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 163. Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	197
Tablo 164. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi.....	198

Tablo 165. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 166. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi.....	199
Tablo 167. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	200
Tablo 168. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi.....	200
Tablo 169. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	201
Tablo 170. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi.....	202
Tablo 171. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	203
Tablo 172. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi.....	203
Tablo 173. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	205
Tablo 174. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi.....	205
Tablo 175. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	206

Tablo 176. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi.....	207
Tablo 177. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	207
Tablo 178. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi.....	208
Tablo 179. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	209
Tablo 180. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi.....	209
Tablo 181. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testi.....	210
Tablo 182. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Göre Fark Testi.....	211
Tablo 183. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi.....	212
Tablo 184. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmemeye Durumlarına Göre Fark Testi.....	213
Tablo 185. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testi.....	214
Tablo 186. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testi.....	214
Tablo 187. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testi.....	215
Tablo 188. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testi.....	216
Tablo 189. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi İle Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	218

Tablo 190. Öğretmenin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	219
Tablo 191. Öğretmenin Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	220
Tablo 192. Öğretmenin Meslekteki Kıdemi İle Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	221
Tablo 193. Öğretmenin Meslekteki Kıdemi İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	222
Tablo 194. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi İle Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	223
Tablo 195. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenli Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	223
Tablo 196. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	224
Tablo 197. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	225
Tablo 198. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenin Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	226
Tablo 199. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	227
Tablo 200. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri İle Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	228
Tablo 201. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	228
Tablo 202. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	229
Tablo 203. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	230
Tablo 204. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	231

Tablo 205. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Puanları İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	232
Tablo 206. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki.....	233



Şekiller Listesi

Şekil 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	41
Şekil 2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	42
Şekil 3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....	43
Şekil 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Türü... ..	44
Şekil 5. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumları.....	45
Şekil 6. Öğretmenlik Dışı İdari Görev Alıp Almama Durumları (Record).....	46
Şekil 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisenin Türü.....	47
Şekil 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte (Record).....	48
Şekil 9. Öğretmenlerin Haftalık Girdikleri Ders Saati (Record).....	49
Şekil 10. Alanla İlgili Akademik Dergi Takip Durumları.....	50
Şekil 11. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklığı (Record).....	51
Şekil 12. Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyeti.....	52
Şekil 13. Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumları.....	53
Şekil 14. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı (Record).....	54
Şekil 15. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs Sayısı (Record)....	55
Şekil 16. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Durumları (Record).....	56
Şekil 17. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri (Record).....	57
Şekil 18. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Frekans Tablosu.....	61
Şekil 19. Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Frekans Tablosu.....	66
Şekil 20. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Boyutu Frekans Tablosu.....	70
Şekil 21. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Frekans Tablosu.....	74
Şekil 22. Öğretim Teknolojileri Boyutu Frekans Tablosu.....	77
Şekil 23. Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Frekans Tablosu.....	80
Şekil 24. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Temel Yeterlik Alanlarına Sahip Olma Düzeyleri.....	235

KISALTMALAR

İDKAB: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

AÜİFD: Ankara 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.mak.: Adı geçen makale

A.g.d.t.: Adı geçen doktora tezi

Hz.: Hazırlayan

Çev.: Çeviren

TTK.: Türk Tarih Kurumu

Fak.: Fakülte

İHL.: İmam-Hatip Lisesi

M.E.B.: Milli Eğitim Bakanlığı

s.a.s.: Sallallahu Aleyhi ve Selem

Hz.: Hazreti

Üni.: Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
TABLolar LİSTESİ.....	II
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVIII
KISALTMALAR.....	XIX
 BÖLÜM I. GİRİŞ.....	 1
1- Araştırmanın Problemi.....	1
2- Araştırmanın Amacı	2
3- Araştırmanın Önemi.....	3
4- Denenceler.....	4
5- Sınırlılıklar.....	5
6- Tanımlar.....	5
7- İlgili Araştırmalar.....	10
 BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	 12
1-Tarih Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği.....	12
2-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Din Eğitimi.....	20
3-Yeterlik, Öğretmen Yeterliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterliği.....	26

BÖLÜM III. YÖNTEM.....34

1-Araştırmanın Modeli.....	35
2-Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	36
3-Veri Toplama Aracıyla İlgili Yapılan Çalışmalar.....	37
4- Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	58
5- Verilerin Çözümlemesi.....	80

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....82

Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....	82
Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....	106
Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Bulgular.....	130
Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutundaki Yeterliklere İlişkin Bulgular.....	154
Öğretim Teknolojileri Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....	176
Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....	197

BÖLÜM V. ÖZET, SONUÇ, ÖNERİLER.....239

Özet.....	239
-----------	-----

Sonuçlar.....	240
Öneriler.....	246
Kaynakça.....	249
Ekler.....	255



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1- ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bugün toplumumuz hızlı bir gelişim ve değişim sürecinin içerisine girmiş bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinin temel unsurlarından biri olarak karşımıza çıkar. Bilindiği gibi öğretmen; öğrenci ile sürekli bir diyalog içinde bulunan, öğrenciyi ve öğretimi değerlendiren, eğitimi programlayan kişidir.

Toplumumuzda, ekonomik, kültürel, sosyal; her türlü alanda gelişmeler kaydedilirken, bunlara paralel olarak eğitim sistemimizde de önemli ilerlemeler gerçekleştirilmektedir. Bu gelişmelere dayalı olarak da karşımıza, eğitim sisteminin temel taşlarından olan öğretmenlerimizin, günümüzün şartlarına uygun biçimde ve çok daha nitelikli olarak yetiştirilmeleri ihtiyacı çıkmış bulunmaktadır.

Eğitimin, öğrencileri gelecek hayata en uygun biçimde yetiştirme çabalarının tümü olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin de bu hedefe uygun yeterliklere sahip olarak yetiştirilmelerinin lüzumu açıktır. Bu da öğretmenlerin yeterli genel kültüre, alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu niteliklerini devamlı geliştirmelerinin ve en üst düzeyde bulundurmalarının temin edilmesi gerekmektedir. Bizim araştırma konumuz ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleridir. Ülkemizde 8 yıllık ilköğretim uygulamasının oldukça kısa bir geçmişe sahip olması dolayısıyla bu alanda, yani ilköğretim okullarında görev yapan ve yapacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, sahip oldukları ve olmaları gereken niteliklerle ilgili yeterli araştırmalar yapılmamış bulunmaktadır. Bu durum hem bu öğretmenlerin

yetiştirilmeleri ve hem de hizmetlerini en verimli biçimde yerine getirebilmeleri açısından bazı sıkıntılar ortaya çıkarmakta, en azından onların çalışmalarının ne şekilde daha verimli olabilecekleri konusunu bir sorun olarak önümüzde bulundurmaktadır.

Bu araştırma, ülkemizin en büyük ili olan İstanbul'da görev yapan 1086 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin alan yeterlikleri konusunda elde ettiği sağlam sonuçlarla, bu alanda gerçekleştirilecek çabalara mütevazî boyutlarda da olsa katkı sağlamaktadır.

2- ARAŞTIRMANIN AMACI

Bilindiği gibi son yıllarda, din eğitimi ve öğretimi alanında çeşitli düzenlemeler, çalışmalar ve yeni programlar yapılmış, ve bunlar uygulamaya konulmuştur. Fakat ne genel ne de İlköğretim düzeyindeki din eğitimi ve öğretimi, ve buralardaki uygulama ile uygulayıcılar hakkında yeterli çalışmalar yapılamamıştır. Bu nedenle biz, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin yeterliği konusunu burada incelemeyi düşündük. Böylece bu alandaki çalışmaların daha verimli hale getirilmesi yolunda bir katkımız olabileceğini düşünmekteyiz.

Araştırmamız; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin;

- Öğretmen rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirmedeki yeterlik düzeylerini;
- Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanımdaki yeterlik düzeylerini;
- Etkili iletişim ve teknikleri kullanmadaki yeterlik düzeylerini;
- Amaca ulaştıracak bilgi ve becerilerdeki yeterlik düzeylerini;
- Öğretim teknolojilerindeki yeterlik düzeylerini;
- Çocuk merkezli eğitimdeki yeterlik düzeylerini, bu düzeyde farklılaşmaya sebep olan değişkenleri belirlemeye çalışmaktadır.

Başka bir açıdan söyleyecek olursak, bu araştırma ile, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin, bu düzeyleri etkileyen faktörlerin

neler oldukları ve ne kadar etkili olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu öğretmenlerin kendilerini görüp değerlendirmelerine fırsat tanınması, elde edilen sonuçlar sayesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin daha verimli hale gelmesinin sağlanması; daha sonra konu ile ilgili çalışma yapacaklara kaynak teşkil etmesi, alanla ilgili öğretim üyelerine, öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ile ilgili bilimsel bir taban oluşturması, hizmet içi eğitimlerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin geliştirilmesine, yetiştirilmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlanması da hedeflenmiştir.

3- ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmen yetiştirme ve ilköğretim programları zamana ve ihtiyaca göre değiştirilmektedir. Fakat bunlarla ilgili yeterli alan çalışmaları yapılmamıştır. Araştırmamıza önem katan nokta ise, özellikle de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri hakkında fazla araştırmanın bulunmaması araştırmamızı önemli kılmaktadır. Bu araştırma ile İstanbul'daki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu sayede;

- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yapanlara,
- Bu görevde bulunan öğretmenlere daha etkili hizmet götürmeyi hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi yetkililerine,
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapan her tür kurum ve kuruluşa,
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştiren fakültelerdeki öğretim üyelerine,
- Bu konuda çalışma yapan diğer kurum ve kuruluşlarla araştırmacılara, mütevazı de olsa, bilimsel bir kaynak sağlanacak, ortaya çıkan sonuçlar ve değerlendirmelerle de ilmi bir dayanak oluşturulacaktır.

4- DENENCELER

Tezimizin içeriğinde, uygulanan yetiştirmeye ve geliştirmeye yönelik öğretim programları çerçevesinde, Recai Doğan-Nurullah Altaş'ın ölçeğinde ortaya koydukları, öğretmenlik boyutlarında sahip olunan 6 düzey de ele alınarak şu hipotezler ortaya konulmuştur:

1-İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

2-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, hizmet sürelerine göre farklılaşmaktadır.

3-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

4-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, mezun oldukları fakülte ve bu fakültenin bulunduğu şehre göre farklılaşmaktadır

5-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, mezun oldukları lisenin türüne göre farklılaşmaktadır.

6-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir.

7-İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinde, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim merkezi etkilidir.

8-İDKAB öğretmenlerinin, daha önceden hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmamaları, yeterlik düzeylerine etki etmektedir.

Doğal olarak araştırmamızın sonucunda bu hipotezlerimizin bir kısmı farklı oranlarda doğrulanmış, bazılarının ise isabet nispetinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

5-SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

- 1- 2003 senesi itibariyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenlerinin anketlere verdikleri cevaplarla,
- 2- İstanbul iliyle,
- 3- Bu ilde görevli olan 650 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile,
- 4- Anketleri uyguladığımız 2003 senesi ile sınırlıdır.

Bizim araştırmamızın konusu isminde de belirlendiği gibi İstanbul ilinde görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin mesleki yönden yeterlikleridir. Bu açıdan tezimizin konusu kavramsal çerçevesinin çizilmesi, yönteminin belirlenmesi, bulgular ve yorumlar, tartışma, özet, sonuç ve önerilerden ibarettir. Asıl konu İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri olduğundan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin geçmişi hakkında verilen bilgiler kısıtlıdır. Bu kısa bilgilendirmenin ardından uygulanan anket sonuçları tartışılarak İstanbul özeli değerlendirilerek alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

6-TANIMLAR

Tezimizin temelinde Öğretmen, Yeterlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Öğretmen Yeterliği gibi terimler yer almaktadırlar. Konumuzla ilgili olarak sıkça kullanacağımız bu kavramlara kısaca değinmek yerinde olacaktır;

Eğitimin pek çok tarifi yapılmıştır.

”Eğitim kişinin zihinsel, bedensel duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür”.

“Eğitim, bir toplumda yetişkin kuşağın henüz yeni yetişmeye başlayan kuşağa düşünce ve duygularını vermesidir”.

“Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ya da ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.”¹

“Eğitim, Çocukta fiziksel, zihinsel, ahlaki davranışların uyandırılması, geliştirilmesi etkinlikleridir.”(Durkheim)²

Halit Ertuğrul ise eğitimi kitabında; “Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istenilen yönde değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlamıştır.³

En bilinen ve bizim de temel aldığımız tanımla eğitimi, bireyin davranışlarında istendik yönde kalıcı değişiklikler meydana getirme süreci olarak ifade edebiliriz. Eğitim bireyler arasında ve verilmek istenenler doğrultusunda gerçekleştirilir. Ayrıca eğitim bir süreç işidir. Ve sonucunda bu sürece dahil olan bireylerden, kendilerine öğretilenler doğrultusunda davranış gösterilmesi beklenir. Bu açıdan baktığımızda, ifade ettiğimiz tanım kabul edilebilir bir tanım olmaktadır.

Öğretim kavramına baktığımızda ise karşımıza şu tanımlar çıkmaktadır:

“Öğretim, okullarda gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bütünüdür”.⁴

¹ Yahya Akyüz, “*Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)*”, İstanbul 1999, s. 2

² Aktaran: Aydoğan Ataüenal, “*Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan*”, Ankara 2000, s.5

³ Halit Ertuğrul, “*Öğretmenin Başarı Kitabı*”, İstanbul 2003, s. 39

⁴ Halit Ertuğrul, a.g.e., s.38

“Öğretim, Teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda öğretmenler tarafından, öğrencilere adaç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür.”⁵

“Öğretim, eğitim işinin, düzenli çalışmalarla planlı ve kontrollü bir biçimde, kurumsallaştırılarak gerçekleştirilmesidir.”⁶

“Öğretim, bir öğretim kurumunda öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç-gereç kullanılarak belli bir amaç için gereken bilgi ve becerileri kazandırma ve onların yeteneklerini geliştirme çabalarının tümüdür.”

“Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için, uygulanan süreçlerin tümüdür”.

“Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler bireyin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler getirmişse eğitim haline dönüşür”.

“Öğretim, herhangi bir meslek veya belli amaca göre gereken bilgi ve becerileri verme işidir”.

”Okullarda yapılan örgütlü, planlı ve kontrollü öğretme etkinliklerine öğretim denir”.

İlköğretim: 6-14 yaşlardaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. Süresi 8 yıldır.

İlköğretim Okulu: “Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan eğitim kurumu” olarak tanımlanmıştır.

⁵ Yahya Akyüz, A.g.e., s.1

⁶ Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara 1998, s. 10

Öğretmen ise: “Öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir”.⁷

Mustafa Önder öğretmen için;⁸ “Resmi ya da özel bir öğretim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacıyla görevlendirilmiş kişi” tanımını kullanmıştır.

Hüseyin Dilâver’e göre öğretmen:⁹ ”Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli eğitim personeli”.

Halen yürürlükte bulunan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesine göre ise ”Öğretmenlik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni: Asıl mesleği öğretmenlik olup, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini okutan branş öğretmenidir. **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni** ise; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri İlköğretim kademesindeki okullarda yerine getiren kişidir.¹⁰

Bilindiği üzere en genel anlamıyla **yeterlik** kavramı, kişinin çevredeki belli bir yerde, gerekli bir işi, gerekli olduğu zamanda yapabilmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca; “Bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken özellikler olarak” da tarif edilmiştir.

⁷ *Öğretmen Yeterlikleri*, Ankara 2002, s. 9; Ayrıca bkz.: Aydın Özyar, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Kasım 2001

⁸ Mustafa Önder, *Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum 2002, s.10

⁹ *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, İstanbul 1994, s. 19

¹⁰ Konunun tartışılması için bkz. M. Şevki Aydın, *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*, Kayseri 1996, Yayınlanmamış Doktora Tezi, s. 29

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkartılan bir yayında¹¹ ise yeterlik; “Öğretmenin her bir ana görev kapsamında işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkaları ile bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenemese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan, alt görevleri anlatacak biçimde belirlenmiştir”.

Şevki Aydın da yeterliği şu tanımlarla ifade etmiştir: “Bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığıdır... Kişinin çevredeki belli bir yerde gerekli bir işi gerekli olduğu zamanda yapabilmesidir... Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliği ise, onun üstlendiği bu mesleğin gereklerini yerine getirebilmesidir”.¹²

Milli Eğitim Bakanlığına göre öğretmenlik mesleğinin bileşenleri üç temel boyutta toplanarak tanımlanmıştır. Bunlar; genel kültür, özel alan bilgisi ve eğitme-öğretme yeterlikleridir.¹³

YÖK’ün belirttiği dört temel yeterlik alanı şu şekildedir: 1- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, 2- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, 3- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme, kayıt tutma, 4- Diğer mesleki yeterlikler.¹⁴

Yukarıda verilen tanım ve tariflerden hareketle bir sonuca ulaşılacak gerekirse; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterliği denildiğinde, öğretmenin genel kültüre, alan bilgisine, pedagojik formasyona sahip olma; dinin hem ferdi hem toplumsal hem de kültürel yönünü hesaba katarak Milli Eğitimin genel ve özel amaçlarını en iyi biçimde gerçekleştirebilmesi durumu anlaşılabilir.

¹¹ *Öğretmen Yeterlilikleri*, s.11

¹² M. Şevki Aydın, A.g.e., s.29

¹³ *Öğretmen Yeterlilikleri*, s. 10

¹⁴ Aktaranlar; Recai Doğan / Nurullah Altaş, A.g.mak., s. 111

7- İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konumuzla ilgili literatür hakkında da kısa bir değerlendirme yapmamız ve bu literatürün bizim tezimiz açısından ifade ettiği anlamı en özlu biçimiyle ortaya koymamızın yerinde olacağını düşünmekteyiz. Eğitim-Öğretim yöntemleri ve özellikle Din Eğitim-Öğretimi ile ilgili çok sayıda eser bizim için bilgi kaynağı olmuş, yol göstermiştir. Bununla birlikte söz konusu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olduğunda konunun çok az araştırılmış olduğu görülmüştür. M. Şevki Aydın'ın "Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları" ¹⁵ başlıklı çalışması alanımızı doğrudan ilgilendirmekle birlikte İlköğretim okulları uygulamasından önceye ait olması dolayısıyla faydalı ve fakat eskimiş bir çalışma niteliğindedir. Recai Doğan / Nurullah Altaş'ın "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma"¹⁶ adlı çalışmaları ise bizim için gerçekten yol gösterici ve ufuk açıcı olmuştur. Öyle ki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik boyutunda sahip olmaları beklenen 6 düzey bu çalışmada ortaya konulan ölçekten elde edilmiştir. Sözü edilen çalışmanın daha önce Ankara'da 145 öğretmene uygulanmış olması da bizim için anketimizin hem geçerlik hem de güvenirliğinin bir göstergesi olarak düşünülmüştür.

Tezimizde farklı oranlarda da olsa, doğrudan faydalandığımız çalışmalar arasında sayılabilecek diğerleri şunlardır: Analizler ve yorumlamaları için özellikle, Erten Gökçe'nin "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Ankara'da İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Yapılan Bir Araştırma)"¹⁷, Şener Büyüköztürk'ün "Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum)"¹⁸ ile Ezel Tavşancıl'ın "Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi"¹⁹ adlı çalışmalarından faydalandık. Kavramlar ve araştırma yöntemleri ile ilgili olarak Recai Doğan-Cemal Tosun'un "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve

¹⁵ A.g.e., Kayseri 1996.

¹⁶ AÜİFD, c. XLIII, S. 1 (Ankara 2002) s. 109-122.

¹⁷ Ankara, 1999, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

¹⁸ A.g.e., Ankara 2003.

¹⁹ A.g.e., Ankara 2002.

Ahlak Bilgisi Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri”²⁰, Nurullah Altaş’ın “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi”²¹ ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Yeterlikleri”²² adlı eserlerden faydalandık. Bu tez çalışmasında faydalanılan eserler Bibliyografya’da eksiksiz olarak gösterilmiş olmakla birlikte burada aşağıdaki çalışmaları bir defa daha işaret etmemiz isabetli olacaktır. Yahya Akyüz’ün Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a)²³, Beyza Bilgin’in “Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi”²⁴, Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın’ın “Din Öğretiminde Yöntemler”²⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nce hazırlanan “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli)”²⁶.

²⁰ A.g.e., Ankara 2003

²¹ A.g.e., Ankara 2001

²² A.g.e., Ankara 2002

²³ A.g.e., İstanbul 1999

²⁴ A.g.e., Ankara 1988

²⁵ A.g.e., Ankara 2004

²⁶ A.g.e., İstanbul 2001

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde tarih sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği konusuna panoramik bir yaklaşımdan sonra araştırma alanımızla ilgili kavramsal çerçeve çizilmeye çalışılacaktır. Tarihte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliğinin ne gibi ilerlemeler kaydettiğinin, konu hakkında ne çeşit düzenlemelerin ve çalışmaların yapıldığının gösterilmesi, bugün ulaşılan sonuçların hangi aşamalardan geçtiğinin anlaşılması açısından yararlı olacaktır. Bu süreçte yeterlik kavramı, öğretmen yeterliği, Din Eğitimi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterliği konularıyla ilgili özlü, teorik bilgiler verilecektir.

1-Tarih Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

Kur'an'da yer alan muhtelif ayetlerde gerçek rehber, öğretici ve eğiticinin Yüce Allah olduğu vurgulanmaktadır. Peygamberler ve nihayet Hz. Peygamber de Allah'ın mesajını insanlara ulaştıran bir elçi ve bu durumun tabii bir sonucu olarak bir öğretmen ve eğitici'dir. Nitekim Hz. Peygamber kendisinin Allah tarafından en güzel biçimde eğitilip yetiştirildiğini ve “ancak öğretmen/muallim” olarak gönderildiğini ifade etmiştir. Hz. Peygamber'in hayatı dikkatle takip edildiğinde onun bütün faaliyetlerinin insanları Allah'ın yoluna davet ve kendine inananları bu yolda eğitmekten ibaret olduğu görülür. Bu vesileyle ifade edilmesi yerinde olacak bir husus da Hz. Peygamber'in eğiticiliğinin, kendine inananlar arasında kadın erkek ayırımı yapmadan bütün yaş guruplarını kapsamış olmasıdır. Nitekim O, kadınların ve küçük yaşlardaki çocukların

da eğitici olduğu çok sayıdaki örneğini, hayatının değişik devrelerinde bizlere göstermiş bulunmaktadır.²⁷

Burada İslam Eğitim-Öğretim Tarihi'nin geneli üzerinde durma imkanı bulamayacağımız gibi özelde günümüzde ilköğretim çağı olarak bilinen 7-14 yaş çocuklarının Din Eğitim ve Öğretimleri konusunda da, panoramik bile olsa, sınırlarımız aşma endişesi dolayısıyla, bir çerçeve çizmeye çalışmayacağız. Bununla birlikte İslam Tarihi'nin uzun yüzyılları içerisinde, dünyanın farklı coğrafyalarına yayılmış İslam ülkelerinde ilköğretim çağı çocuklarının din öğretim ve eğitimleri alanında farklı örneklerin ortaya çıkmış olduğunu vurgulamamız yerinde olacaktır.²⁸

Osmanlılara geldiğimizde, bu uzun ömürlü ve çok geniş sınırları içeren imparatorluğun farklı din mensupları yanında değişik etnik kökenli Müslüman toplulukları da yönetimi altında bulundurmuş olduğunu hatırlamamız yerinde olacaktır. Konumuz ilköğretim çağı çocuklarının Din Eğitimi ve Öğretimi ile bunu gerçekleştiren eğiticiler olduğundan yalnızca bu alan irdelense bile farklı örneklerin ortaya çıkmış olmasını doğal karşılamak gerekecektir. Bununla birlikte özellikle kentler söz konusu edildiğinde Mahalle Mektepleri ile Sıbyan Mekteplerinde yapılan eğitim öğretim ve bunlarda eğitim yapan hocaları zikretmemiz gerekir. Yine Osmanlılarda bir kısım medreselerin özellikle ilk bölümlerinde çocuklara verilen Din Öğretim ve Eğitiminde önemli roller üstlendikleri bilinmektedir.²⁹

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat'ın her bakımdan önemli bir dönüm noktası olduğu bilinmektedir.³⁰ Konuya ilköğretim çağı çocuklarının Din Öğretim ve

²⁷ Konuyla ilgili geniş açıklamalar için bkz. M. Şevki Aydın, A.g.e., s.7-10

²⁸ Konuyla ilgili birkaç çalışma olarak şunları hatırlayabiliriz: Ahmet Çelebi, *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*, Çev. Ali Yardım, İstanbul 1983; Hüseyin Atay, *Osmanlı'larda Yüksek Din Eğitimi*, Medrese Programları-İcasetnameler-İslahat Hareketleri, İstanbul 1983; Cahit Baltacı, *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul 1976; M. Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, İstanbul 1984; Mehmet Dağ-H.Raşit Öymen, *İslam Eğitim Tarihi*, Ankara 1974; M. Tayyib Okiç, *İslamiyet'te Kadın Öğretimi*, Ankara 1979; H. Raşit Öymen, *İslamiyet'te Öğretim ve Eğitim Hareketleri*, AÜİFD., c. XI (Ankara 1963), s.61-79

²⁹ Osmanlı dönemi medreseleriyle ilgili olarak diğerleri yanında bkz. Osman N. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, c. I-V; Yahya Akyüz, A.g.e.

³⁰ Yüzüncü yılında Tanzimat'la ilgili değerlendirmeler için bkz. *Tanzimat I*, İstanbul 1940; *Aradan elli yıl geçtiğinde Yüz Ellinci Yılında Tanzimat*, İstanbul 1989

Eğitimleri açısından yaklaşıldığında Tanzimat döneminin Din Eğitimi açısından da dikkat çekici bir dönem olduğu görülür. Bu devrede medreseler karşısında açılan mekteplerde din eğitimin 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.³¹

Tanzimat ve onu takip eden Abdülhamid (1877-1909)'le İkinci Meşrutiyet dönemlerinde çocukları da içeren Din Eğitimi alanında ortaya konan çabalardan birkaçı olarak şunlar da gösterilebilir. Yaygınlık kazandırılmasa da 1890'da Trabzon Darulmuallimin'inde 358 imam ve öğretmene Usul-ü Cedide üzere eğitim formasyonu verilmiş, 1891'de Maarif Nezareti, taşra idari makamlarına gönderdiği telgrafla imamlıkla öğretmenliği resmen birleştirmiş, yani imamların öğretmenlik yapmaları konusunda önlerin açmıştır. İlk kuruluşu 1863 olan Darulfünun belli dönemlerde kapanıp tekrar açıldıktan sonra 1900 yılında içlerinden biri İlahiyat (Ulum-u Aliye-i Diniye) olmak üzere üç şubesiyle tekrar açılmıştır. 1909'da kabul edilen Medaris-i İslamiyye Islahat Programı ile kültür dersleri de medreselerin bünyesine alınmıştır. 1914'de yayınlanan Islah-ı Medaris Nizamnamesinin ardından medreseler üç kısma ayrılmış, bunun sonucu olarak da din görevlisini de ile Din Dersi öğretmenini de yetiştiren ikili bir eğitim sistemine geçilmiştir. Din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda bu dönemde atılan adımlar tarihi açıdan önemliyseler de istenilen başarı seviyesine ulaşılmasına yetecek düzeye çıkamamışlardır.³²

³¹ Bkz., Aydoğan Atafinal, A.g.e, s.54-65.

³² Tanzimat, Abdülhamit ve Meşrutiyet dönemlerinde Din Eğitim ve Öğretimiyle ilgili olarak bakılabilecek birkaç çalışma. Nesimi Yazıcı, "Osmanlıların son Döneminde Din görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler", Diyanet Dergisi, c. XXVII, S. 4 (Ankara Ekim-Kasım-Aralık 1991), s.55-124; Aynı yazar, "Tanzimat ve Abdülhamid Döneminde Din Görevlilerinin Yetiştirme Ortamı", Diyanet İlmî Dergi, c. XXX, S. 2 (Ankara Nisan-Mayıs-Haziran 1994), s. 31-38, Aynı yazar, "Son Dönemde Karahisar-ı Sahib Medreseleri ve Islâh-ı Medâris Uygulaması", TTK. Belleten, c. LIX, S. 223

Osmanlı Devleti yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda Din Eğitimi ve Öğretimi alanında da yeni ve farklı bir dönem ortaya çıkmıştır.³³ Bununla birlikte Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte ortaya çıkan durum da zaman içerisinde önemli farklılıklar göstermiştir. Şimdi bu süreç içerisinde ortaya çıkan durumları en önemli noktalarına temas ederek gösterelim.

Cumhuriyet dönemi öğretmenliğin daha çok üzerine eğilinen bir dönem olmuş, öğretmen yetiştirme konusunda daha somut ilerlemeler kaydedilebilmiştir. Yine de Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmen yetiştirme konusu ele alınırken Din Dersi öğretmeni yetiştirme konusu pek mevzu edilmemiştir. Eğitim tarihi açısından çok önemli bir yere sahip olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (3 Mart 1924) ilk uygulaması bazı medreselerin Âlî kısımlarının Darulfünun'da İlahiyat fakültesine, orta kısımlarının ise öğretim süresi 4 yıl olan ve yine orta öğretim düzeyinde bulunan İmam-Hatip okullarına³⁴ çevrilmiş, ilk, orta ve yüksek eğitim kurumlarının her biri de bu kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.³⁵ Böylece Türkiye'de din görevlisi ve din bilgini yetiştirme sorumluluğu diğer alanlarda ihtiyaç duyulan elemanları yetiştirme görevini de üstlenen Milli Eğitim Bakanlığı'nın olmuştur. Bu kanun her ne kadar mesleki alan harici ilk ve orta dereceli okullarda da Din Dersleri verilmesinin yasal bir garantisi olsa da, yürürlüğe girdikten sonra beklenen gelişmeler sağlanamamıştır.

İmam-Hatip okullarındaki meslek derslerine ve orta okullardaki Din Derslerine Cumhuriyet'ten önce olduğu gibi ya medreselerin Âlî kısmından mezun olanlar ya da Ulum-u Ser'iyye mezunları atanmaya devam etmiştir. İlahiyat fakültesi 1927-1928

(Anrara 1994), s. 635-658; Aynı yazar, "Osmanlı Son Dönemi Taşra Medreseleri Üzerine Bazı Düşünceler", Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletler Arası Kongresi Tebliğler, İstanbul 2001, s. 581-600 ; Recai Doğan, " İkinci Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", AÜİFD., c. XXXVIII (Ankara 1998), s. 361-446; Zeki Salih Zengin, *Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Islah Hareketleri ve Din Eğitimi (1908-1918)*, Kayseri 1993, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.

³³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Halis Ayhan, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 18, İstanbul 2000. s. 5-27

³⁴ İmam-Hatip Liseleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.; Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri" Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6, İstanbul 1999, s. 201-254.

³⁵ Şevki Aydın, A.g.e., s. 18

yıllarında mezun verseyse bile bu mezunlar bahsi geçen okullara atanmamışlardır. 1930 yılında İmam-Hatip okullarının kapanması, yine aynı tarihte şehir okullarından, 1931’de de öğretmen okullarından Din Derslerinin kaldırılmasının ardından, köy okullarında 1939’a kadar okutulan haftada yarım saatlik ders haricinde, din eğitimi okulların programından kalkmış, böylece din eğitimi, genel eğitimin dışında bırakılmış oldu. Bunun sonucunda da Din Dersi öğretmenliği, okutulacak bir ders olmadığı için, kendiliğinden problem teşkil etmekten çıkmıştır.³⁶

Öğretmen okullarından mezun olanlar, programda yer alan derslerin hepsine yeterli düzeyde hakim olmak durumunda idiler. Demokrasiye geçiş uğraşlarını müteakip ilkokulların programına Din Dersi tekrar konulunca (1949), ilköğretmen okullarının programına da bu derslerin eklenmesi gerekmiştir (1953). 1949’da açılan İmam-Hatip kursları da 1950-1951 öğretim yılında İmam-Hatip okulu halini almış; yine 1949’da açılan İlahiyat fakültesinin programına ise 1953-1954 öğretim yılında pratik de olsa pedagoji dersleri konulmuştur. Okullara din derslerinin konulması bu dersi okutacak öğretmenlere olan ihtiyacı da arttırmıştı. Alan öğretmeni yetiştirilmemiş olduğu için meslek derslerine ilkokul mezunu imam ve müezzinlerin tayin edildiklerine rastlanmaktadır. 1956’da ortaokullara din dersi konulunca alanında bilgili öğretmenlere olan ihtiyaç iyice artmıştır. Bu ihtiyacın sonucunda da 1959’da hem din dersi öğretmenleri hem de yüksek seviyede din görevlileri yetiştirilmesi amacıyla İstanbul’da Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. Bunu diğer Yüksek İslam Enstitüleri takip etmiştir. Yüksek İslam Enstitülerin açılmasıyla, İmam-Hatip okullarında meslek derslerine veya diğer okullarda Din Derslerine giren İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerden başka, bu dersleri okutabilecek yeni kaynaklar da sağlanmış oldu. Buradan mezun olan öğretmenler aldıkları formasyon dersleri sayesinde ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapabiliyorlardı. Bu enstitülerin bir diğer amacı da Diyanet İşleri Başkanlığı’nın merkez veya taşra teşkilatında çalışacak adaylara mesleki eğitim vermektir.

1967 yılına gelindiğinde liselerin 1. ve 2. sınıflarında, 1976’da ortaokulların lise ve dengi okulların 3. sınıflarına isteğe bağlı Din Dersi konuldu. Fakat dersin isteğe

³⁶ Şevki Aydın, A.g.e., s. 18-19

bağlı olmasından dolayı sorunlar yaratınca 1982 Anayasası ile yeni adıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi zorunlu dersler arasına girmiştir.³⁷

İlahiyat fakültelerinin ve Yüksek İslam Enstitülerin programlarında 1972 yılında bir düzenleme yapılmış, aynı sene İslamî İlimler Fakültesi de yeni bir programı esas alarak kurulmuştur.

Türk Eğitim Tarihi'nde programlı bir şekilde öğretmen yetiştirilmeye başlanması 1848'de Darulmuallimin'in açılmasıyla olmuştur. Bu tarihten sonra ihtiyaca yönelik olarak öğretmen yetiştirme ihtiyacı değişik evreler geçirmiştir. Tanzimat'tan önce Osmanlı sivil eğitim sisteminde başlıca eğitim kurumları medreseler ve Sıbyan Mektepleri idi. Eğitim ve öğretimin temelini din duygusu oluşturmaktaydı. Sıbyan mekteplerinin öğretmenleri genellikle medreselerden çıkanlardan oluşmaktaydı. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ardından Sıbyan Mekteplerinde bazı düzenlemeler yapılmış ve burada ders verecek hocalarda Osmanlı halkından ve Darulmuallimin mezunu olması şartı aranmaya başlanmıştır. İlkokullar için tayin olacak hocalardan Darulmuallimi-i İbtidaiye şahadetnamesinin yanı sıra yeterliklerini kanıtlama amacıyla tâbî tutulacakları sınavda başarılı olmaları ve ahlaklarının iyi olması bekleniyordu.³⁸

Osmanlı eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmek için özel bir kurum bulunmamaktaydı. Bu konudaki ilk çalışmayı Fatih Sultan Mehmet yaptıysa da başlattığı uygulama devam etme fırsatı bulamamıştır.³⁹

1847'de ilk Rüşdiye'nin açılmasından sonra, bu okullarda okutulacak dersleri verebilecek nitelikte öğretmenlere ihtiyaç duyulmuş, bu ihtiyacın karşılanması için de 16 Mart 1848'de İstanbul Fatih'te ilk öğretmen okulu olan Darulmuallimin-i Rüşdî, ilköğretim ikinci kademe için öğretmen okulu olarak kabul edilebilir, açıldı. Artık genel anlamda öğretmen okullarına gereken önem verilmeye başlanmış, yeni çalışmalar

³⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz., Şevki Aydın, A.g.e., s. 20-21

³⁸ Mustafa Önder, A.g.d.t., s. 57-58

³⁹ Mustafa Önder, A.g.d.t., s. 59

yapılır hale gelmişse de yine İstanbul'da kurulan Darülmuallimin-i Kebir adlı öğretmen okulunda Din bilgisi dersinin okutulmadığı görülmektedir. Darülmuallimin-i Sıbyan okullarının 15 Kasım 1868 yılında açılması da imparatorluğun dört bir yanında mevcut sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmesi açısından eğitim tarihi için oldukça önemlidir. Bu öğretmen okulunda az da olsa din derslerinin öğretmen adaylarına okutulduğu görülmektedir. Öğretmenler hep erkek olduğu için belli bir yaştan sonra okullara gönderilmeyen kız çocuklarının eğitimleri için kadın öğretmen yetiştirilmesine karar verilmiş ve 26 Nisan 1670 senesinde Darülmuallimat açılmıştır. Bu okullarda da az da olsa din dersleri çeşitli adlarda okutulmuştur. Kentli öğretmenlerin çalışma şartları nispeten ağır olan köy okullarında çalışmaktan kaçınması ve artan öğretmen ihtiyacının karşılanması için 1927-1928 öğretim yılında iki adet köy muallim mektebi açılmıştır. Bu mektepte de din dersleri sadece 1. sınıfta haftada 1 saat verilmiştir. Bunu takiben köy enstitüleri kurulmuşsa da 1954 yılında bu enstitüler geleneksel ilköğretmen okullarına çevrilmiştir. Bu okulların da öğretim programlarında din dersi yoktur. Osmanlı dönemindeki İbtidâî Darülmuallimin ve Darülmuallimat'ın devamı olan ilköğretmen okulları 1932-1933 öğretim yılında yeni bir sisteme geçmiş ve yeni programına din dersleri ilk iki sınıfta haftada ikişer saat yapılmıştır.⁴⁰

İlkokul programları bir dönem din derslerini bünyelerinden çıkarmış, bu dersler tekrar okutulmaya başlanınca sınıf öğretmenlerinin de ders hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğinden ilköğretmen okulları da 1953'de bu dersi yeniden okutmaya başlamışlardır. İlkokul öğretmenlerinin liseden sonra iki yıl yüksek öğrenim görmeleri kararlaştırılınca Eğitim enstitüleri kurulmuş burada da ileriki yıllarda din dersleri programa alınmıştır. Bu okullar daha sonra Eğitim Yüksek Okulu adını almıştır. 1983-1984 yılında programda değişiklikler yapılarak bu okulların 2. sınıfına Din Kültürü ve Ahlak öğretimi dersi konulmuş, 1989-1990 öğretim yılında öğrenim süresinin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte Din Bilgisi dersi Din Kültürü ve Ahlak adıyla 3. sınıfta yerini almıştır. En son olarak eğitim fakülteleri halini alan okulların 1998'de yapılan düzenlemesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi VII. Yarıyılta haftada 2 saat okutulur hale gelmiştir.

⁴⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz., Mustafa Önder, A. g.d.t, s. 63-65

Din görevlileri, öğretmenler ve İlahiyat alanında araştırmacılar yetiştiren İlahiyat fakültelerinin⁴¹ tarihi gelişimlerine baktığımızda ise, eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerden bu fakültelerin de etkilendiği görülmektedir. Açılan fakat varlığını devam ettiremeyen ilk iki Darulfünun'da İlahiyat fakültesinin varlığına rastlanmamaktadır. 1 Eylül 1900 senesinde açılan Darulfünun-i Şahane'nin 3 şubeden oluştuğu, farklı isimle de olsa İlahiyat Fakültelerinin başlangıcının bu şubelere dayandırılabilceği söylenebilir. Farklı uygulamalarla dönem dönem isim değişiklikleri geçiren bu şube, 1914'te Darulfünun'dan ayrılıp Müttehassısın, daha sonra da Süleymaniye Medresesi adıyla Şeyhulislam'a bağlı bir yüksek din öğretimi kurumu olarak varlığını sürdürmüştür. Bu kurum Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 3 Mart 1924 yılında kapatılmıştır. Aynı kanunla Darulfünun'a bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmış, böylece ilk defa bu isimle bir yüksek din öğretimi kurumu çalışmaya başlamış ve 1933'e kadar varlığını sürdürmüştür.

31 Mayıs 1933 senesinde Darulfünun kapatılıp yerine üniversite kurulunca, Diyanet'te eleman ihtiyacının bulunmayışı, öğrenci talebinin olmayışı, mezunlara iş sahasının kalmayışı gibi sebeplerle İlahiyat fakültesinin varlığına nihayet verilmiştir. Çeşitli tartışmalar ve yapılan çalışmaların nihayetinde uzun bir aradan sonra 21 Kasım 1949'da İlahiyat Fakültesi Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak açılmıştır. Geçen seneler içerisinde ders ve fakülte programlarında çeşitli değişiklikler yapılmış, orta-öğretim üzerine 4 yıl süreli olan fakülte 1972 yılından itibaren, hazırlık dahil, 5 yıla çıkartılmıştır.⁴²

1971-1972 öğretim yılında, Erzurum'da yine orta öğretime dayalı ve 5 yıl süren bir yüksek din öğretimi kurumu olan İslami İlimler Fakültesi açılmıştır. Bu fakülteyi takiben sadece İmam-Hatip Lisesi mezunlarını, önceleri ön kayıt ve giriş imtihanı ile daha sonra da merkezi sınavla alan Yüksek İslam Enstitüleri açılmıştır. 1959-1960 öğretim yılında ise orta ve dengi okullar ile öğretmen okullarına yetecek seviyede bilgili öğretmenlerin yetiştirilmesi için İstanbul'da Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır.

⁴¹ İlahiyat Fakülteleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz., Halis Ayhan, *"İlahiyat Fakültesi"*, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S. 6, İstanbul 1999, s. 255-268.

⁴² Ayrıntılı bilgi için bkz., Süleyman Hayri Bolay- Mümtaz'er Türköne (Haz.) *Din Eğitimi Raporu*, Ankara 1995, s. 169-175

Daha sonraki yıllarda Konya, Kayseri, İzmir, Erzurum, Bursa, Samsun, Yozgat'ta Yüksek İslam Enstitüleri açılmış, Yozgat'ta ki kapatılmış, diğerleri mevcut oldukları illerdeki Üniversitelere bağlanarak İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür (20 Temmuz 1982). Yüksek din öğretimi kurumlarında birlik böylece sağlanmıştır. 1995-1996 yılında İlahiyat Fakültelerinin toplam sayısı 24'e ulaşmıştır. İlahiyat Meslek Yüksek Okulları da iki yıllık olup, ön lisans seviyesinde öğretim yapmaktadırlar.⁴³

İlahiyat fakülteleri eski yapıları itibariyle, formasyon alan öğrencilerini 5 yıllık eğitimlerinin nihayetinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenleri olarak mezun eden bir kurumken 1998-1999 yılında İlahiyat Fakültelerinin bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü açılmış, bu bölüm ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. Aynı sene İlahiyat fakültelerinde görünen yeniden yapılanma hareketiyle bu fakültenin diğer kısmını oluşturan İlahiyat fakültesi mezunları ise, ancak lisans eğitimi bittikten sonra şu anda sadece Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde uygulanan 1,5 yıllık bir formasyon eğitimini alarak lise ve dengi okullara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atanabilir duruma gelmektedirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği mezunu olan öğrenciler 8 yıllık ilköğretimlerde görev alırken, tezsiz yüksek lisans yaparak formasyon eğitimi alan İlahiyat Fakültesi mezunu öğrenciler liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yapabilmektedirler.

2- Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Din Eğitimi

Tarih süreci içerisinde ele alındığında, din dersleri genel dersler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu dersin tarihi gelişim sürecine kısaca burada da değinmek faydalı olacaktır.

1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu takiben öğretim birleştirilmiş, tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu kanun sonucunda tüm medreseler kapatılmış, din bilimcileri ve halkın dini ihtiyaçlarına cevap

⁴³ Halis Ayhan, A. g. c., s. 263-264.

verecek eleman yetiştirilmesi amacıyla İstanbul'da açılan Darulfünun'da ki İlahiyat Fakültesi ile İmam-Hatip mektepleri açılmıştır. İlkokullarda 1. sınıf hariç diğer sınıflarda din dersi okutuluyorken, 1926'da ders 3. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. 1930'a gelindiğinde ise, bu ders şehir okullarında sadece 5. sınıflarda isteğe bağlı hale getirilmiştir. 1933 senesinde ilkokul, 1939'da köy ilkokulu, 1930'da lise, 1931'de ise öğretmen okulu müfredatlarından tamamen kaldırılmıştır.

Ahlaki çöküntü olarak tanımlanan davranışların artması ile yeni çalışmalar başlatılmış, 17 Şubat 1948 yılında 4 ve 5. sınıflara din dersi yeniden konulmuştur. Dersin isteğe bağlı okutulması bazı sorunlar yaratınca 1 Kasım 1949'da ders müfredata alınmıştır. 1960 yılında Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı din öğretimi ile ilgili bir el kitabı yayınlamıştır. 1956'da alınan bir kararla da orta dereceli okullara Din Bilgisi dersi konulmuştur. Liselere din derslerinin girişi ise 1967 senesinde olmuştur. 1976 yılında alınan bir karar ile de orta ve lise dengi okulların 3. sınıflarına din dersi okutulmaya başlanmıştır.

1980'den itibaren yapılan çalışmalar, din öğretiminin örgün eğitimde zorunlu hale getirilmesi yönünde ağırlık kazanmıştır. 1981'de alınan bir kararla din dersleri "Din ve Ahlak Bilgisi" adıyla yeniden düzenlenmiş, 1982'de de yürürlüğe girmiştir. Böylece anayasal zorunluluk olarak ilk, orta, lise ve dengi okullarda genel amaçları ile bildirilmiştir.

İlköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Öğretiminin Özel amaçları şu şekildedir:

- 1- Allah'ı ve Peygamberi tanımak ve sevmek,
- 2- İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını bilmek,
- 3- Namazlarda okunan sure ve duaları ezberlemek ve bunların anlamlarını bilmek,
- 4- Kendi iç dünyasında, içinde yaşadığı aile ve toplumda, inanç ve ibadet yönünden de dengeli ve uyumlu bir kişilik kazanmak,

- 5- Temizlik, iyilik, doğruluk fikirlerinin, insanları sevmenin, anaya, babaya, büyüklere saygı, küçüklere şefkat göstermenin, zayıflara, muhtaçlara yardım etmenin, çalışkanlığın İslam Dininin emir ve esaslarından olduğunu kavramak,
- 6- Her türlü ibadet ve dış temizlik gibi, güzel ahlakın da insan için vazgeçilmez bir unsur olduğu gerçeğini benimsemek,
- 7- Vatan, millet ve Atatürk sevgisini pekiştirmek,
- 8- Din ve İslam Dinine ilişkin temel kavramları bilmek,
- 9- Müslümanlığın en son ve en gelişmiş din olduğunu bilmek,
- 10- İslam Dininin yalnız ahiret için değil, aynı zamanda “Hiç ölmeyecekmiş gibi” dünya hayatında birlik ve beraberlik içinde mutlu yaşamayı telkin eden bir din olduğunu bilmek,
- 11- Başkasının inancına, düşüncesine, canına, malına ve diğer haklarına saygı gösteren bir hoşgörü kazanmak,
- 12- Dini konularda aileden, çevreden ve okul dışındaki çeşitli kaynaklardan alınması muhtemel, batıl inanç ve fikirlerden uzak, ilme uygun ve saygılı, laik, Atatürk ilkeleriyle bütünleşmiş bir görüş ve tutum kazanmak,
- 13- Dinin inanç ve duyguları şahsi çıkar için kullanmamak,
- 14- Tarih boyunca Türklerin İslam’a hizmetlerini bilmek, vatan savunmasında ve milli konularda Türklerin tarih boyunca geliştirip olgunlaştırdığı hamâset duygusunu benimsemek,
- 15- Milli benliğimize ve dinimizin ana kaynaklarına dayalı din ve millet şuurunu kavramak, vatandaşlarına, din kardeşlerine, insanlığa ve bütün varlıklara karşı saygı; sevgi ve şefkat duymak,
- 16- Bazı dini törenlerle ilgili bilgileri kazanmak. ⁴⁴

⁴⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Nurullah Atlas, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi”, Ankara 2002, s. 1-22; Suat Cebeci, “Genel Din Eğitimi Çağı ve İlkokullarda Din Dersleri”, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri, Kayseri 1988; Recep Eryılmaz, “Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1995; Halil İbrahim Kahya, “İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ve Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa 1997

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Temel İlkeleri de Tebliğler Dergisinde belirtilmektedir.⁴⁵

Türkiye’de din öğretimi alanında yeni yönelişlere girilmesi 1988’de Ankara’da düzenlenen Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri ile başlatılmıştır. Din öğretiminde özel öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi sürecine ise Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk’un çalışmaları temel gösterilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü 1998 yılı itibariyle İmam-Hatip liselerinde mevcut programı yeniden düzenlemek için bir komisyon oluşturdu. 2000-2001 eğitim-öğretim yılının önemi ise, ilköğretim okullarında yeni yöneliş çalışmaları sonucu ortaya konulan alternatif programların uygulamaya geçirilmeye başlanmış olmasıdır.⁴⁶ Çok kültürlülük içeren yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları, din derslerinin zorunlu hale getirilmesinin ardından yaşanan en önemli gelişme kabul edilebilir.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde ortaya çıkan bilimsel yaklaşımlar ve yeni uygulamalar “Ankara Modeli” olarak tanımlanmıştır.⁴⁷

Bilindiği üzere din, kaynağı ilahi olsa da olmasa da tarih dönemlerinde hep var olan bir olgudur. Bunun doğal bir sonucu olarak da insanlar, hem inandıkları değerleri öğrenmek ve hem de öğretmek istemişlerdir. Bu istek de onların din konusundaki çalışmalarını sürekli aktif tutmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu sebepten din eğitimi, bireylerin ve toplumun din ihtiyacını karşılamaya yönelik bir olgudur. Başlıca amacı dini kültürün yeni nesillere aktarılması, fertlerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve inancın insan hayatındaki yerinin belirlenmesi olmuştur. Nasıl ki eğitim, bireyde istendik yönde kalıcı davranış değişiklikleri meydana getirmekteyse, din eğitimi de insana dinin kabul ettiği-istediği davranışları benimsetip, istemediği-kabul etmediği davranışlardan kendisini sakındırma sürecini içermektedir. Öyleyse din eğitimi,

⁴⁵ Ayrıca bkz., Recep Eryılmaz, A.g.e., s. 18-20

⁴⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz., Nurullah Altaş, A.g.e., s. 20-24

⁴⁷ Bkz., *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği* (Ankara Modeli), İstanbul 2001

insanların benimsedikleri inançların esaslarını öğrenme ve bunları yerine getirebilmeleri için yapılan eğitim-öğretim faaliyetleridir şeklinde tanımlanabilir.⁴⁸

İnsanı bir bütün olarak ele alan “din” olgusunu içeren manevi ve ruhsal açıdan insanların gelişimine yardımcı olma, Allah’ı, insanı, yeryüzünü, bunların anlamları gibi pek çok konuyu açıklamayı amaç edinen din eğitiminin görevleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Din eğitimi, insana, Allah inancını ve gereklerini; hayatın anlamını ve değerini öğretecektir. Böylece insana, diğer canlılardan farklı olarak bedenî zevkleri ve ihtiyaçlarını gidermesi yanında, ruhunun isteklerini de dikkate almasını öğretecektir.
- 2- Kişide bencilliği irdelemeyi, başkasını düşünmeye ve toplumsal sorumluluğu yüklenmeye hazırlanmayı, kısacası güzel ahlakı kazanmayı sağlayacaktır.
- 3- Din eğitimi, hayatın anlamını aramaya çağırarak ve bu arayışı canlı tutacak, onun sürekliliğini sağlayacaktır.
- 4- Din eğitimi, ilgili bilimlerden yararlanarak her alandaki gelişmeleri, din ve iman gözüyle değerlendirerek ilmi bir anlayışın yerleşmesini sağlayacaktır.
- 5- Din eğitimi, kişiye hayatını düzenli yaşamak için bazı ilkeler kazandırır. Eşya ve olayları Allah’ın iradesine bağlı olarak yorumlama anlayışı, kendi davranışlarına yol gösterici olur. Böylece kişisel hayatında iman ve teslimiyet içinde olan, aklını kullanmasını bilen kimse, sosyal hayatta da huzurlu ve uyumlu olacaktır.
- 6- Din eğitimi, özellikle yetişmekte olan genç nesillere dini moral desteği vererek onları, her türlü sapık düşüncelerden ve aşağılık yaşamdan koruyacaktır. Çünkü dinin temel unsurlarından biri güzel ahlaktır. Güzel ahlak, dinin hedeflediği davranışları kişinin benliğine yerleştirerek “arınmış insan”ı meydana getirir.
- 7- Din eğitiminin verdiği Allah sevgisi, genç kuşaklara eğitimimizin temel amaçlarından biri olan milletimizin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemede; ailesini, vatanını ve milletini sevmeye ve

⁴⁸ Konu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz., Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara 2001

yüceltmede, diğer insanlara saygılı davranmada ve onlara görev ve sorumluluklarının bilincinde olma davranışı kazanmada yardımcı olur.

- 8- Din eğitimi, dinin bünyesinde taşıdığı temel iletişim kodları sayesinde insanların birbirini anlamasını kolaylaştırır. Eğitim, tek taraflı değil, iki taraflı etkin olan bir süreç olduğuna göre, dini bilen insanların birbirlerini anlamaları daha kolay olacağı için eğitim faaliyetleri hem kaliteli olur hem de istenilen hedeflere daha kolay ulaşılır.⁴⁹

Din eğitimi alanına büyük katkıları olan Beyza Bilgin, din eğitiminin ilahiyatın da eğitimin de yan alanı olarak düşünülebileceğini belirtmiştir, hayatın bütünüyle ilgilendiğinden bir okul görevi olmasının yanı sıra bir aile, bir cami ve cemaat etkileşimi de olduğunu ifade etmiştir.⁵⁰ Din eğitiminin genel eğitim içinde mutlaka yer alması gerektiğini söyleyen Bilgin, bunun sebebi olarak 3 temel amaç ortaya koymuştur: İnsanî amaç, kültürel amaç, toplumsal amaç. Kısaca açıklamak gerekirse, genel eğitimin insanı bir bütün olarak yetiştirmesi gerekmekte, insanın temel yetenekleri arasında da inanmak olduğuna göre din eğitimi insanî bir amaçtır. Kültürümüzün önemli parçalarından biri de din olduğuna ve kültür yeni nesle aktarıldığına göre din eğitimi kültürel bir amaçtır. Barışık bir toplumda insanların mevcut dinler hakkında bilgi sahibi olmaları beklendiğinden, Din Kültürü dersleri de tüm bunları muhtevasına aldığından dolayı din eğitimi toplumsal amaçtır.⁵¹

Yine bir din eğitimcisi olan Cemal Tosun din eğitiminin bilimsel temellerini şu şekilde göstermiştir: Antropolojik-İnsani Temel, Toplumsal Temel, Kültürel Temel ve Evrensel Temel.

Bu bölüme, Cemal Tosun'un yaptığı eğitim tanımıyla noktayı koymak mümkündür:

“Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecini geçmişi, bugünü ve geleceği ile,

⁴⁹ Aktaran: Mustafa Önder, A.g.d.t.

⁵⁰ Beyza Bilgin, A.g.c., s. 27

⁵¹ Aktaran: Mustafa Önder, A.g.d.t., s. 32.

bilimsel metotları kullanarak betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel disiplindir.”⁵²

3- Yeterlik, Öğretmen Yeterliği, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterliği

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri ile, sınıf içerisindeki davranışları arasında hatırı sayılır derecede bir etkileşim vardır. Bu yüzden etkili bir eğitim için öğretmenlerin öngörülen yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Daha önce de belirttiğimiz üzere yeterlik; öğretmenin her bir ana görev kapsamında işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkaları ile bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenemese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan, alt görevleri anlatacak biçimde belirlenmiştir.⁵³ Ve en yalın ifadeyle, bir iş yapabilme gücü olarak tanımlanır.

Öğretmenlik mesleğinde sahip olunması beklenen yeterliklerde üç nokta esas alınmıştır. Bunlar; genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlikleridir.

“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.”⁵⁴ Bu alan öğretmenlerin mesleki rolünü daha etkin hale getirmesi için kendilerine yardımcı olan, deneyimlerinden ve birikimlerinden oluşan, alanıyla direkt alakası olmasa da güncel

⁵² Cemal Tosun, A.g.e, Ankara 2001, s.25

⁵³ *Öğretmen Yeterlilikleri*, Ankara 2002, s.11

⁵⁴ *Öğretmen Yeterlilikleri*, s. 17.

bilgileri içeren boyuttur. Bir öğretmenin kendi alanıyla ilişkili de olsa karşısına çıkan olay ve olguları açıklamak için genel kültüre ihtiyacı vardır.

Genel kültür bilgi ve becerileri, öğretim süreci içinde;

- 1- Olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme, tanımlayabilme,
- 2- Farklı disiplinlere ilişkin bilgilerin konu alanı ile bağımlı 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 kullanılır.⁵⁵

Özel alan, öğretmenin öğrencilere öğretmekle sorumlu olduğu konu alanı hakkındaki bilgileri, becerileri, tutumları kapsayan yeterlilik boyutudur. Bu alanda öğretmenler, alanların belli başlı kavramlarını, incelemelerini, ayrıntılarını ve yöntemlerini bilmelidirler.

Özel alan anlayışındaki öğretmenler, özel alana ilişkin bilgi ve becerilerini;

- 1- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri değişik biçimde açıklama,
- 2- Farklı görüş, kurma, öğrenme yolları, araştırma ve inceleme yöntemlerini açıklama,
- 3- Öğretme kaynaklarını ve öğretim malzemelerini değerlendirme ve seçme,
- 4- Alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme,
- 5- Öğrencileri alanla ilgili sorular sormaya, düşünceleri farklı perspektiflerden görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanma ve geliştirme,
- 6- Öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine olanak verecek disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratma,
- 7- Alana ilişkin problemleri tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçme, uygulama ve değerlendirme biçiminde kullanılır.⁵⁶

⁵⁵ Öğretmen Yeterlilikleri, s. 18.

⁵⁶ Öğretmen Yeterlilikleri, s. 18-19.

Pedagojik formasyon kavramı yerine kullanılan eğitme-öğretme yeterliği ise Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "eğitim sürecinde öğretmenin, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu" olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin hem özel alanda hem de genel kültür alanında sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarmak için öğrencilerle, öğrenim ortamıyla, dersi etkileyebilecek tüm konularda müdahale veya yardım edebilecek bilgiye sahip olmaları gerekir. Eğitme-öğretme yeterliğinde daha etkili bir eğitim için öngörülen durumlar şunlardır:⁵⁷

- 1- Öğrenciyi tanıma,
- 2- Öğretimi planlama,
- 3- Materyal geliştirme,
- 4- Öğretim yapma,
- 5- Öğretimi yönetme,
- 6- Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
- 7- Rehberlik yapma,
- 8- Temel becerileri geliştirme,
- 9- Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,
- 10- Yetişkinleri eğitme,
- 11- Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- 12- Kendini geliştirme,
- 13- Okulu geliştirme,
- 14- Okul-çevre ilişkilerini geliştirme.

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler öğrenci üzerinde oldukça etkilidir. Çünkü öğrenciler kendilerine öğretmenlerini örnek almakta, onlar gibi hareket edip, onların davranışlarını benimsemektedirler. Özellikle ilkokullarda öğrencilerin öğretmenlerini daha çok kendilerine model aldıkları bilinmektedir. Bu yüzden

öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etmeleri açısından, kendilerinden beklenen yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu bakımdan ilköğretimde görev yapan bir öğretmenin mesleğinde gerekli olan görevleri yerine getirebilmesi için sahip olduğu, beceri, tutum, yetenek ve davranışlarına da bir ilköğretim öğretmeninde bulunması gereken meslekî yeterlik denilebilir.

Tüm iş ve meslek alanında görevli olan insanların belirli yeterliklere sahip olması beklenir. Yeterli insan, başarılı insan demektir. Yani işinde başarıya ulaşmak isteyen biri, mesleğinin gereklerini yapar, kendini de zaman içinde sürekli yenileyerek daha ilerlemeye çalışırsa daha iyi özelliklere sahip başarılı bir insan olacaktır. Öğretmenin, bireylerin yetişmesinde ne kadar önemli olduğu düşünülürse, üstüne aldıkları sorumluluğu en iyi şekilde ifa etmeleri için ellerinden geleni yapmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bu da ancak en iyi şekilde öğrencilerini yetiştirmeleri ve bunu gerçekleştirebilmek için de kendisini en iyi şekilde mesleğine hazırlamaları ve her zaman yenilenerek her duruma hazır bulunmalarıyla mümkün olabilir. Birkaç örnek vermek gerekirse, öğretmenin model olması bakımından dili düzgün ve anlaşılabilir kullanmaları, sınıf içinde iletişimi sağlamaları, yaşam ve giyim biçimiyle örnek olmaları, öğrencilerin gelişim evrelerini takip etmeleri, bedensel, zihinsel, duygusal gelişimlerini bilmeleri, sınıf ortamını müfredata uygun hale getirmeleri gerekmektedir.⁵⁸

Halit Ertuğrul ise bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması için bazı unsurlara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bunları başlıklar halinde şu şekilde sıralayabiliriz:⁵⁹

- 1- Öğretmenlik mesleği iyi anlaşılmalıdır.
- 2- İnsan bütün yönleriyle tanınmalıdır.
- 3- Eğitimde temel kavramlar iyi bilinmeli ve uygulanmalıdır.

⁵⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. *Öğretmen Yeterlilikleri*, s.19-35.

⁵⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Erten Gökçe, a.g.e., 28-34.

⁵⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Halit Ertuğrul, a.g.e.

- 4- Sevgi ve hoşgörü ortamı oluşturulmalıdır.
- 5- Amaç iyi belirlenmelidir.
- 6- Kişisel eksiklikler en kısa sürede tamamlanmalıdır.
- 7- Başarılı öğretmenlerin ortak özellikleri elde edilmelidir.
- 8- Bir öğretmende bulunması gereken temel yeterliliklere sahip olunmalıdır.
- 9- İyi bir öğretmen tipi sergilenmelidir.
- 10- Güzel ve etkili konuşma metotları uygulanmalıdır.
- 11- Toplumda saygın bir yer edinilmelidir.
- 12- Okul yönetimi ve öğretmenlerle seviyeli ilişkiler kurulmalıdır.
- 13- Öğrenci valileriyle düzenli olarak görüşülmelidir.
- 14- Eğitim-öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- 15- Öğretim metotları etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
- 16- Eğitim teknolojisi ve öğretim materyallerinden sürekli yararlanılmalıdır.
- 17- Öğretim planlamasına özen gösterilmelidir.
- 18- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurma yolları bilinmelidir.
- 19- Öğrenme ortamı verimli hale getirilmelidir.
- 20- Öğrencilerin derse katılımı ve motive olmaları sağlanmalıdır.
- 21- Ödül ve ceza konusunda gerekli özen gösterilmelidir.
- 22- Disipline önem verilmelidir.
- 23- Sınav ve değerlendirme tekniği özenle uygulanmalıdır.
- 24- Öğrencilere okuma ve araştırma alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

Yine Halit Ertuğrul, bir öğretmende bulunması gereken temel yeterlikleri şu şekilde tasnif etmiştir;⁶⁰

- A- Zihinsel Yeterlilik,
- B- Karakter ve İnanç Yeterliliği,
- C- Mesleki Alan ve Genel Kültür Yeterliliği,
- D- Öğreticilik Yeterliliği,
- E- Uzmanlık Yeterliliği,
- F- Rehberlik Yeterliliği,

G- Yöneticilik Yeterliliği,

H- Sosyal Yeterlilik.

Bu maddelere kısaca temas edecek olursak; öğretmenin toplumda ve dünyada sürekli devam eden değişimlere ayak uydurması, bu değişimleri yararlı şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun için de bazı yeterlikleri bünyesinde barındırması elzemdir. Bir öğretmenin yaratıcı, zeki, hafızası güçlü olması, yorum ve değerlendirme gücüne sahip olması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra öğrencilere örnek teşkil edecek bir insanın davranışlarının tutarlı, dürüst, adaletli bir insan olması gerekir. Mesleki ve genel bilgilere sahip olmalı, bunları yenileyip geliştirebilmeli ve canlı tutabilmelidir. Hedeflerini gerçekleştirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını iyi bilmelidir. Alanında uzman olmalı, hangi öğretim programını seçmesi gerektiğini anlayabilmelidir. Okul yönetiminin ilkelerini bilmeli, sınıf yönetiminde de en önemli rolü üstlenmelidir. Öğrencisine gerektiği zaman rehberlik etmeli, onlarla güvene dayalı ilişkiler kurabilmelidir. Toplum içinde ilişkilerini her zaman yüksek tutmalı, herhangi bir gruba sempati ya da antipati gösterisi yapmamalı, taraf tutmamalıdır.

Mustafa Öcal, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi, pedagojik formasyonun yanında kişilik ve karaktere de sahip olmaları gerektiğini söylemektedir.⁶¹

Kültür; insanın hayatı boyunca duyarak, görerek, yaşayarak öğrendiklerinden elde ettiği bilgi ve tecrübelerin birikimidir. Her gün onlarca öğrenciyle muhatap olan öğretmenler, öğrencilerin her türlü sorusuna cevap vermek durumundadırlar. Özellikle, din gibi çok geniş alana yayılmış bir bilimin az yada çok her alanla ilişkisi vardır. Bu yüzden ders öğretmenlerinin güncel olaylardan, değişen durumlardan, gelişme ve ilerlemelerden haberdar olması gerekir. Başlangıcı çok eskilere dayanan din olgusunu

⁶⁰ A.g.e., s.65-69

⁶¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Öcal, *(Temel Eğitim ve Orta Öğretimde) Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Ankara 1991, s. 33-57

öğrencilere aktarmanın en iyi yolu dini güncel hayatlarıyla ilişkilendirmek, dini ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sunmaktır.

Her üniversite mezunu az da olsa özel alan bilgisine sahiptir. Fakat branşında yeterli olmak istiyorsa, öğretmenlerin hem kendilerini okul hayatları boyunca iyi yetiştirmeleri hem de daha sonra çeşitli vesilelerle kendilerini durağanlıktan kurtarıp yeniliklere ulaşmaları gerekmektedir. Bu da ancak mesleği ve branşı ile ilgili çalışmaları sürekli takip etmekle mümkün olabilir. Hem kendisi hem de öğrencileri için bir öğretmen yeterli seviyeye ulaşmalı, bu seviyesini de korumalıdır ki böylece kendine güvenini taze tutup öğrencilere daha verimli bir eğitim verebilsin.

Bir eğitim-öğretim faaliyetinde en önemli hususlardan biri de bilginin öğrenciye nasıl verileceğidir. Nasıl bir ortamda, ne şekilde, nerede, ne zaman eğitimin yapılacağını bilmek çok önemlidir. Çünkü çocuğu anlamayan, onun ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir öğretmen, bilgisi ne kadar iyi olursa olsun, öğrenciye ulaşamayacaktır. Bu da boşa çaba demektir. Bir din eğitimcisi de yeterli bilgisi olduğu halde milli ve manevi değerleri öğrencisine aktaramıyor, onu terbiye edip, İslam'ın esaslarını gereğince veremiyorsa görevini tam anlamıyla yapamıyor demektir. Bu da mesleki bilgilerin tek başına eğitim-öğretim için yeterli olmadığı anlamına gelir.

Öğrencilerin kendilerine öğretmenlerini örnek aldığını belirtmiştik. Bu model seçimi sonucunda öğrenci, öğretmeni her yönüyle irdelemektedir. Bu yüzden öğretmenin bilginin yanında düzgün bir kişiliğe ve sağlam bir karaktere de ihtiyacı vardır. Tahmin edileceği üzere pek çok öğrencinin din konusunda, kendi özel çabası haricinde, din hakkında bazı hususları öğrenebileceği belki de son yer okullardır. Çocukların akıllarında din ile ilişkilendirebilecekleri insanın da öğretmenlerinin olması muhtemeldir. O yüzden din dersi öğretmenlerinin okullarında kişilik ve karakter açısından örnek teşkil etmeleri gerekmektedir.

Recai Doğan ve Nurullah Atlas ise öğretmen yeterlikleri konusunda yaptıkları çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterlikleri 6 boyutta toplamışlardır.⁶² Bunlar:

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

⁶² A.g.e., s 113.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmamızda, isminden de anlaşılacağı üzere, İlköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki alandaki yeterliklerinin tespiti, hizmetin daha da uygun şartlarda verilebilmesi ve ulaşılabilecek en üst düzeye yükseltilebilmesi konularının araştırılması hedeflenmiş bulunmaktadır. Bu hedefe yönelik olmak üzere konu muhtemel alt ve yan başlıklarıyla ele alınmış ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Nitekim bizim araştırmamız sırasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin onların cinsiyetlerine, görev sürelerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları fakültelere, mezun oldukları liselerin türüne, görev yaptıkları okulların türüne, görev yaptıkları okulların bulunduğu şehir merkezlerine, hizmet içi eğitim kursu alıp almadıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadıkları... vb. gibi hususlar dikkatle değerlendirilmeye alınmıştır. Tezimizde kullandığımız araştırma yöntemleri de bu amaca yönelik olarak belirlenmiştir.

Bizim çalışmamızda öncelikle araştırma konumuzla ilgili literatür taranmış, bundan sonra ilişkisel tarama modelinin kullanılması kararlaştırılmış ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bütün İlköğretim okullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Bu anketin sorularının hazırlanmasında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Recai Doğan ve Nurullah Altaş'ın geliştirmiş oldukları "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği" başlıklı çalışmaları esas alınmış, gerekli hallerde küçük değişikliklere gidilmiştir.

Tezimize esas olan anket formunun hazırlanması ile elde edilen verilerin bilgisayara girişi arasında oldukça uzun bir sürecin aşılması gerekmiştir. Öncelikle Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden aldığımız durumumuzu ve

yapacağımız çalışmayı gösteren bir yazı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne müracaat edilmiştir. Burada ilgili birimde yaklaşık üç aylık bir inceleme süresinin sonunda gerekli izin alınabilmiş ve çoğaltılan anket metinleri yine İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi ve desteği ile ona bağlı 1086 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenine ulaştırılmıştır. Cevapların gelmesinde de aynı müdürlüğün katkıları olmuştur. Neticede bu çalışmada esas olarak söz konusu öğretmenlerden gelen 635 anket formu değerlendirilmiştir. Bu arada şu veya bu sebeple cevaplanmış olmasına rağmen eksikliği bulunan 50 adet anket formunun tezimizde değerlendirilmesi mümkün olamamıştır.

Çalışmamız sırasında anketlerimize cevap veren bir kısım öğretmenlerle farklı zamanlarda, anket soruları doğrultusunda yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilmiş, böylece konunun ve öğretmenlerin konuya bakış açılarının daha iyi anlaşılması mümkün olmuştur. Bu görüşmeler tezimizin oluşmasına bir oranda katkıda bulunmuştur.

Bu bölümde, sırasıyla, araştırmanın modeli, evren ve örneklem ve veri toplama aracıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1- Araştırmanın Modeli

Araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterli düzeylerinin onların cinsiyetlerine, görev sürelerine, öğrenim durumlarına, mezun oldukları fakültelere, mezun oldukları liselerin türüne, görev yaptıkları okulların türüne, sahip oldukları çocuk sayısına, aylık toplam gelirlerine, görev yaptıkları okulların bulunduğu şehir merkezlerine, hizmet içi eğitim kursu alıp almadıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu yüzden tezde ilişkisel tarama modeli kullanılacak, katılımları istenen bireylere anket uygulanmıştır. Anket ile ulaşılmak istenen öğretmenler İstanbul'da bulunan İlköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olduğundan tüm İstanbul'daki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine anket uygulanma amacıyla gönderilmiştir.

Anketteki sorulara verilen yanıtlar, üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen alınmıştır.

Araştırmada İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alan yeterlikleri bağımlı değişken olarak alınmış, sözü edilen öğretmenlerin -bu yeterliklere sahip olma düzeylerini etkileyen faktörler olarak belirlenen- cinsiyetleri, medeni durumları, meslekteki kıdemleri, mezun oldukları lisenin türü, mezun oldukları fakülteler, haftalık girdikleri ders saati sayısı, hizmet içi eğitim kursu alıp almama durumları ve ya kaç kez katılmış oldukları, akademik dergi takip durumları, kitap okuma sıklıkları, eşlerinin çalışıp çalışmama durumu, aylık toplam gelirleri ise bağımsız değişkenler olarak alınmıştır.

Bu tarama testinde bağımsız değişkenler incelenip, bağımlı değişkenin ortaya çıkmasında etkili olup olmadıklarına, ya da ne derece etkili olduklarına bakılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Yer yer değişkenler arasında karşılaştırmalar da yapılmış, elde edilen bulgulara dayanılarak yorum ve öneriler yapılmıştır.

Araştırmamızda konu edilen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi için gereken literatür taraması yapılmış, Doç. Dr. Recai Doğan- Dr. Nurullah Altaş'dan alınan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekte kişisel bilgilerle ilgili sorularda yer yer değişiklikler yapılmıştır.

2- ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Araştırmamızın evreni, İstanbul'da ki 30 ilçede görev yapan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden oluşmaktadır. 26 Aralık 2003 tarihi itibarıyla, 1086 öğretmenin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmeni olarak görev yaptığı tespit edilmiştir. Eldeki imkanlar sayesinde İstanbul gibi büyük ve kalabalık bir şehirde, genele hitap edecek bir grup belirlenmeye çalışılmamış, tüm DKAB öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Elbetteki evrendeki

öğretmenlerin tümüne ulaşmamız mümkün olmamışsa da çeşitli ilçelerden 685 adet anket formu geri dönmüş, çeşitli sebeplerden bazılarını kullanılamamış, 635 adet anket ise işlenebilir şekilde elimize gelmiş ve tarafımızdan kullanılarak, analiz edilmişlerdir. Bazı anketlerin işlenememiş olmasına açıklık getirmek gerekirse, kurumlar okullarına gönderilen anket formlarını resmi bir belge olarak kayıtlara geçirmiş, bir kısmı asıl formları kendilerine alırken fotokopileri mevzu edilen öğretmenlere vermiş, bu esnada da bazı sayfalar eksilmiştir. Yarım şekilde geri dönen bu anket formları da, yönergeye uygun olmadığı düşünülen bazı anket formları gibi değerlendirmeye maalesef dahil edilememiştir.

Çalışmamız bir yüksek lisans tez çalışması olması hasebiyle, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeterliklerini, bunlara etki eden faktörler ve etki dereceleri ile öğretmenlerin bilgi ve becerilerini ne seviyede ve ne şekilde ortaya koyabildiklerini İstanbul ili örnek alınarak göstermeye çalışmıştır.

Bu durumda kısaca belirtmek gerekirse evrenimiz, İstanbul'dur. Örneklemimiz ise, İstanbul'da görev yapan 635 İDKAB öğretmeni.

3- VERİ TOPLAMA ARACIYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

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

Hipotezlerimiz veri toplama aracımızda bulunmaktadır. Burada, 21 adet kişisel özellikleri belirlemeye yönelik soru, 122 adet de İDKAB öğretmenlerinin yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik soru bulunmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Recai Doğan ile Nurullah Altaş'ın geliştirdikleri “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Sözü edilen veri toplama aracı, araştırmacı tarafından, araştırmaya dahil olan tüm öğretmenlere M.E.B. aracılığıyla gönderilmiştir.

Sözü edilen ölçekteki faktör adları, bu faktörlerin öz değerleri, varyans oranları ve kümülatifleri aşağıdaki tabloda gösterildiği şekildedir:

Tablo 1.

Faktörler	Faktör Öz Değerleri	Varyans Oranı (%)	Kümülatif%
Faktör1	46,068	35,712	35,712
Faktör2	5,866	4,547	40,259
Faktör3	4,790	3,713	43,973
Faktör4	3,358	2,603	46,576
Faktör5	2,977	2,307	48,884
Faktör6	2,385	1,849	50,733

Bu faktörlerin isimleri sırasıyla şöyledir:

- 1-Öğretmen Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu.
- 2-Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanma Boyutu.
- 3-Etkili İletişim ve Teknikleri Kullanma Boyutu.
- 4-Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Teknikleri Kullanma Boyutu.
- 5-Öğretim Teknolojileri Boyutu.
- 6-Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu.

Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutunu oluşturan yeterlikler: tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma; demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum; mesleğini benimseme, sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve demokratik davranma; mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri

yakından izleme ve uygulamaya aktarma; mesleği ile ilgili yayınları izleme; öğrencilere rol modelliği yapma; öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma; öneri ve eleştirilere açık olma; sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme; Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma; velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma gibi 26 yeterlik maddesidir.

Eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutunu oluşturan yeterlikler: okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme; rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma; uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama; öğrenci başarı durumlarıyla ilgili kayıtlar tutma; madde bağımlılığı sorununu çözmede destek sağlama; velilerle toplantılar düzenleyerek işbirliği sağlama; öğrenci velilerine geri bildirim sağlama; öğrencilerin sonraki eğitimleriyle ilgili kararlarına yardımcı olma; amaç-içerik-yöntem-değerlendirmeye arasında ilişki kurma; özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemleri alma; okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma gibi 32 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

Etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutunu oluşturan yeterlikler: öğretim yöntemleri bilgisi; öğrencilerle göz iletişimi kurma; hoşgörü kültürünü kazandırabilme; sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma; çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma; öğretme-öğrenme sürecini çocuğun gelişim özelliklerine göre düzenleme; konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrenciye örnek olma; dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma; sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel örneklerle destekleme; çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme; öğrenci grubunu özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama gibi 28 yeterlik maddesidir.

Amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutunu oluşturan yeterlikler: ibadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması; Kuran'ın mealini yeterince kullanabilme; kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme; çocukların dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma; sınıf içinde demokratik öğrenme-öğretme ortamı oluşturma; öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama;

çocukların hareket ihtiyaçlarını giderecek oyunlara yer verme; sınıf içi etkileşimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma gibi 23 maddeden oluşmaktadır.

Öğretim teknolojileri boyutunu oluşturan yeterlikler: konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve ve test materyalleri geliştirme; öğrenci başarısını değerlendirme teknik ve yöntemleri bilgisi; temel-uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi; ihtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi; sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi; eğitimde bilgisayardan etkin bir biçimde yararlanma gibi 9 maddeden oluşmaktadır.

Çocuk merkezli yaklaşım boyutu yeterlikleri: çocuğun gelişim özellikleri bilgisi; çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme; çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma; öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma maddelerinden oluşmaktadır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sözü edilen yeterliklere sahiplik düzeyleri Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Bu düzeyler büyükten küçüğe doğru 1'den başlayarak sıralanmıştır. Bu değerlendirme şu tablo ile gösterilmektedir:

Tablo 2.

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

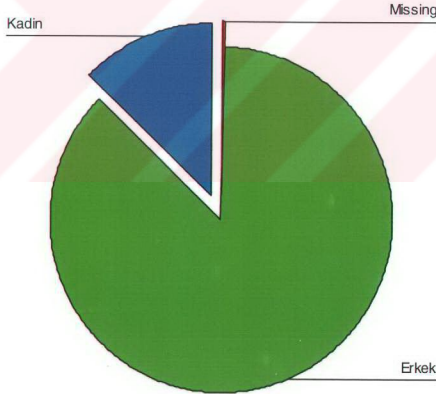
Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliği uygulanan analizlerle ortaya konulmuştur.

Buna göre araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kişisel özelliklerine göre dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyeti:

	F	%
Erkek	551	86,8
Kadın	82	12,9
Cevap yok	2	,3
Toplam	635	100,0

Şekil 1.



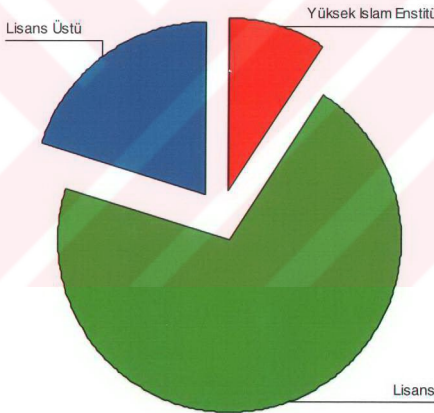
Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin % 86,9'u (551'i) erkek, %12,9'u (82'si) kadındır. Öğretmenlerin 0,3'ü (2'si) cevap vermemiştir. (Tablo 3) Bu bulgulara göre araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Bu dağılım grafikteki görünümü ise Şekil 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları:

		F	%
1	Yüksek İslam Enstitüsü	59	9,3
2	Lisans	447	70,4
3	Lisans üstü	129	20,3
	Toplam	635	100,0

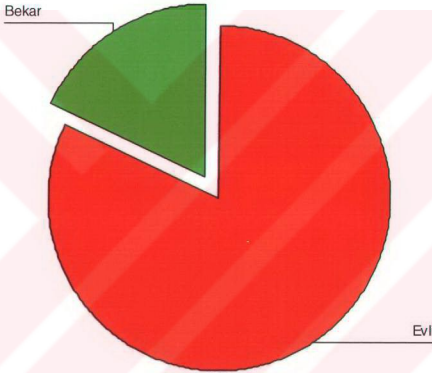
Şekil 2.



Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin %9,3’ü (59’u) Yüksek İslam Enstitüsü mezunu; %70,4’ü (447’si) çeşitli ilahiyat fakültelerinin lisans programlarından mezun; %20,3’ü (129’u) ise lisans üstü programlardan mezun olmuşlardır. (Tablo 4) Görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu çeşitli lisans programlarından mezunken, bir alt sırayı lisans üstü programdan mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu değerlerin dağılım grafiği ise Şekil 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumları:

		F	%
1	Evli	520	81,9
2	Bekar	115	18,1
Toplam		635	100,0

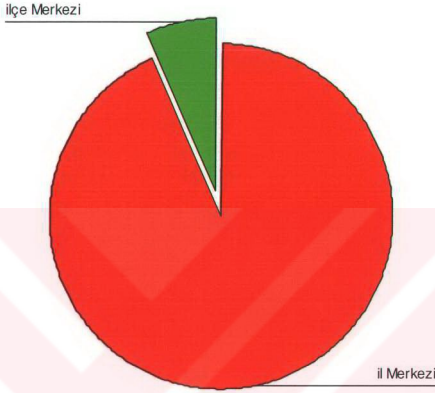
Şekil 3.

Araştırmamıza katılan D.K.A.B. öğretmenlerinin %81.9'u (520'si) evli, 18.1'i (115'i) bekarıdır. (Tablo 5) Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı evlidir. Bu dağılımın grafiği ise Şekil 3'de görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerinin Türü:

		f	%
1	Büyük Şehir	593	93,4
2	Büyük Şehir Dışı İlçe Merkezi	42	6,6
Total		635	100,0

Şekil 4.

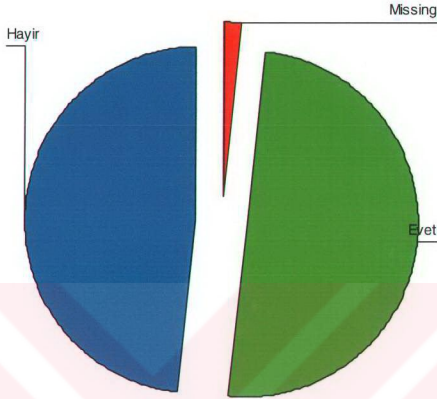


Araştırmamıza katılan öğretmenlerden %93,4'ü (593'ü) Büyük Şehir yani İl Merkezde; %6,6'sı (42'si) ise İlçe Merkezde görev yapmaktadırlar. İstanbul'da 24 ilçe bulunmakta, bu ilçelerin 20'si il merkez kabul edilmektedir. (Tablo 6) İlçe merkezde görev yapan öğretmenlerin sayılarının düşük olması ise bu yüzdendir. Bu dağılımın grafikte gösterimi de Şekil 4'de olduğu gibidir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumları:

		F	%
1	Evet	318	50,1
2	Hayır	307	48,3
3	Cevapsız	10	1,6
Toplam		635	100,0

Şekil 5.

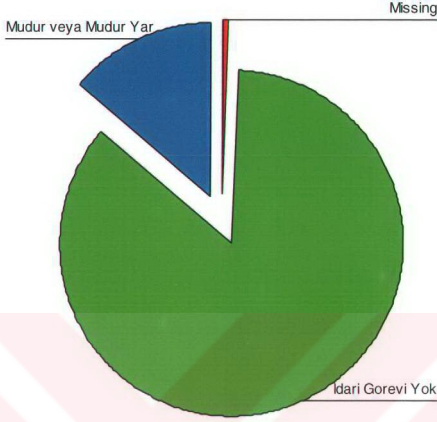


Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %50,1'i (318'i) çeşitli hizmet içi eğitim kurslarına katılmış; %48,3'ü (307'si) ise hiç hizmet içi eğitim kursuna katılmamıştır. (Tablo 7). Buradan öğretmenlerin yarısının hizmet içi eğitim aldıkları, neredeyse aynı sayıda öğretmenin ise hiç hizmet içi eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Bu dağılımın grafikte gösterimi ise Şekil 5'de gösterildiği gibidir.

Tablo 8. Öğretmenlik Dışı İdari Görev Alıp Almama Durumları (Record):

		F	%
1	İdari Görevi Yok	542	85,4
2	Müdür veya Müdür Yardımcısı	89	14,0
3	Cevapsız	4	,6
Toplam		635	100,0

Şekil 6.

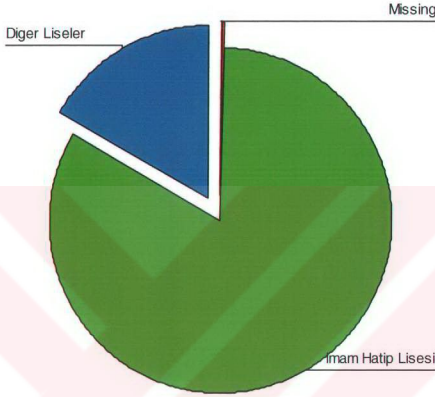


Araştırmaya katılan Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin idari görevlerinin bulunup bulunmamasına göre dağılımları incelendiğinde %85,4'ünün (542'sinin) anketin uygulandığı sırada bir idari görevlerinin olmadığı; %14,0'ının (89'unun) okullarında müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır (Tablo 8). Bu dağılımın grafiği ise Şekil 6'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lisenin Türü:

		F	%
1	İmam Hatip Lisesi	528	83,1
2	Diğer Liseler	106	16,7
3	Cevapsız	1	,2
Toplam		635	100,0

Şekil 7.



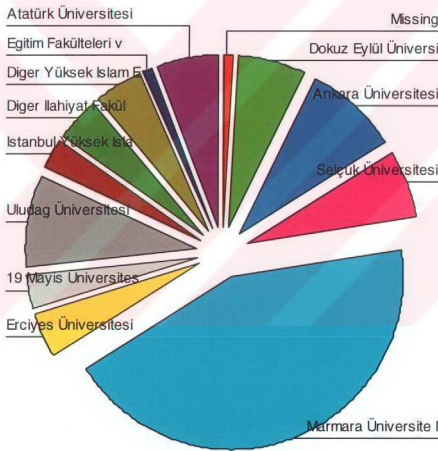
Öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne bakıldığında %83,1'inin (528'inin) İmam Hatip Liselerinden mezun oldukları, %16,7'sinin (106'sının) farklı lise programlarından mezun oldukları görülmektedir. (Tablo 9) Bu dağılım ise grafikte Şekil 7'de ki şekilde verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte (Record):

		F	%
1	Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi	41	6,5
2	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	56	8,8
3	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	40	6,3
4	Marmara Üniversite İlahiyat Fakültesi	277	43,6
5	Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	27	4,3
6	19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	20	3,1

7	Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	54	8,5
8	İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	2,8
9	Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	4,3
10	Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	4,3
11	Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	,9
12	Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fak. ve İslami İlimler Fak.	37	5,8
	Cevapsız	5	,8
	Toplam	635	100,0

Şekil 8.



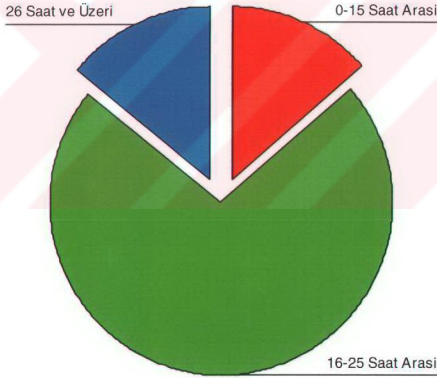
Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere bakıldığında ise %6,5'inin Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak. Mezunu oldukları, %8,8'inin Ankara Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %6,3'ü Selçuk Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %43,6'sı Marmara Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %4,3'ü Erciyes Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %3,1'i 19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %8,5'i Uludağ Üni. İlahiyat Fak. Mezunu, %2,8'i İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü Mezunu, %4,3'ü diğer İlahiyat Fakültelerinden mezun, %4,3'ü diğer Yüksek İslam Enstitülerinden mezun,

%0,9'u çeşitli Eğitim Fakültelerinden ve Eğitim Enstitülerinden mezun, %5.8'i Atatürk Üniversitesi ve Atatürk İslami İlimler Fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. (Tablo 10) Bu dağılımın grafiği Şekil 8'de verilmiştir.*

Tablo 11. Öğretmenlerin Haftalık Girdikleri Ders Saati (Record):

		f	%
1	0-15 Saat	87	13,7
2	16-25 Saat	458	72,1
3	26 ve Üzeri	90	14,2
Toplam		635	100,0

Şekil 9.



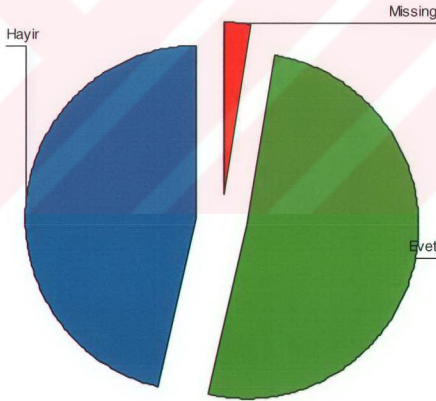
* Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin mezun olunan fakültelerdeki toplam sayıları ile en son mezun olunan program türündeki toplam sayıları arasında fark görünmesinin sebebi, bazı Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisans programlarının ardından yüksek lisans veya doktora programlarını da tamamlamış olmalarıdır. Bu yüzden mezun oldukları lisans bölümlerinde farklı bir toplam rakam, en son mezun olunan program türünde ise farklı bir rakam görünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saatleri incelendiğinde %13,7'sinin 0 ila 15 saat arası derse girdikleri, %72,1'inin 16 ila 25 saat arası derse girdikleri, %14,2'sinin ise 26 ve üzeri sayıda derse girmekte oldukları görülmektedir. (Tablo 11) Bu dağılımın grafiği Şekil 9'da verilmiştir.

Tablo 12. Alanla İlgili Akademik Dergi Takip Durumları:

		F	%
1	Evet	324	51,0
2	Hayır	295	46,5
3	Cevapsız	16	2,5
Toplam		635	100,0

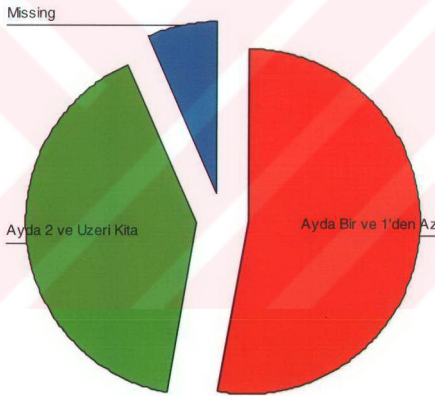
Şekil 10.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin alanla ilgili akademik dergi takipleri ele alındığında %51'inin muhtelif dergileri takip ettikleri, %46,5'inin ise herhangi bir akademik dergiye takip etmedikleri anlaşılmaktadır. (Tablo 12) Bu dağılımın grafiği de Şekil 10'da verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Kitap Okuma Sıklığı (Record):

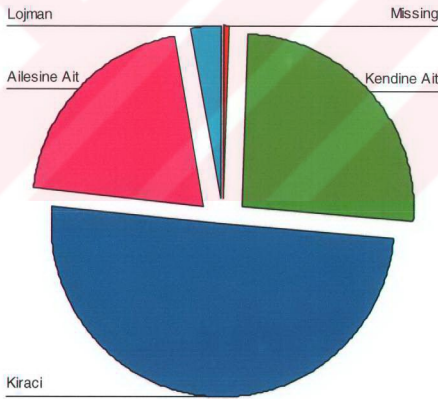
		F	%
1	Ayda 1 veya Daha az Kitap	335	52,8
2	Ayda 2 ve Üzeri Sayıda Kitap	258	40,6
3	Cevapsız	42	6,6
Toplam		635	100,0

Şekil 11.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini kitap okuma sıklıklarına bakıldığında %52,8'inin ayda 1 veya 1'den az sayıda kitap okudukları, %40,6'sının ayda 2 veya daha fazla sayıda kitap okudukları anlaşılmaktadır. (Tablo 13) Bu dağılımın grafiği de Şekil 11'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyeti:

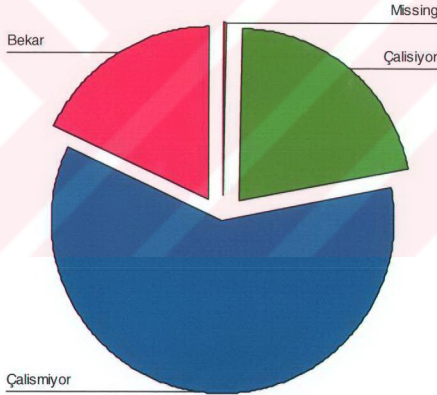
		F	%
1	Kendine Ait	165	26,0
2	Kiracı	318	50,1
3	Ailesine Ait	131	20,6
4	Lojman	18	2,8
	Cevapsız	3	,5
	Toplam	635	100,0

Şekil 12.

Araştırmaya katılan Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin %26'sı kendisine ait dairelerde ikamet etmekte, %50,1' kirada oturmakta, %20,6'sının oturduğu daire ailelerine ait olup, %2,8'i ise lojmanda kalmaktadırlar.(Tablo 14). Bu dağılımın grafikte gösterimi de Şekil 12'de ki gibidir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumları:

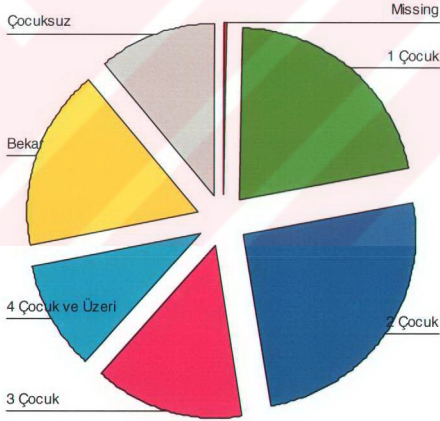
		F	%
1	Çalışıyor	137	21,6
2	Çalışmıyor	382	60,2
3	Bekar veya Boşanmış	114	18,0
	Cevapsız	2	,3
Toplam		635	100,0

Şekil 13.

Öğretmenlerimizin eş durumlarını incelediğimizde ise %21,6'sının eşinin muhtelif mesleklerde çalıştığını, %60,2'sinin eşinin ise çalışmadığını, %18'inin ise zaten bekar olduklarını görmekteyiz. (Tablo 15). bu dağılımın grafiği de Şekil 13'de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı (Record):

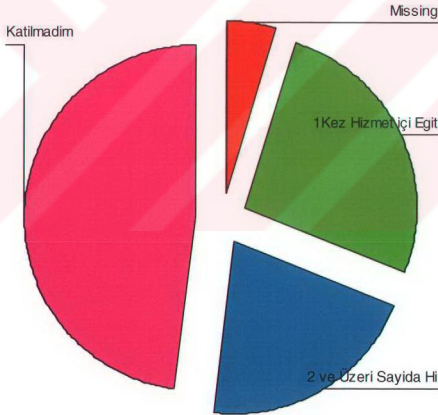
		F	%
1	1 Çocuk	138	21,7
2	2 Çocuk	161	25,4
3	3 Çocuk	91	14,3
4	4 Çocuk ve Üzeri	64	10,1
5	Bekar	109	17,2
6	Çocuksuz	70	11,0
	Cevapsız	2	,3
	Toplam	635	100,0

Şekil 14.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayıları ele alındığında ise, %21,7'sinin 1 çocuk sahibi oldukları, %25,4'ünün 2 çocuk sahibi oldukları, %14,3'ünün çocuk sayısının 3 olduğu, %10,1'inin 4 ve üzeri çocuk sahibi oldukları, %17,2'sinin bekar oldukları, %11'inin ise evli fakat çocuk sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. (Tablo 16). Bu dağılımın grafiği Şekil 14'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Kurs Sayısı (Record):

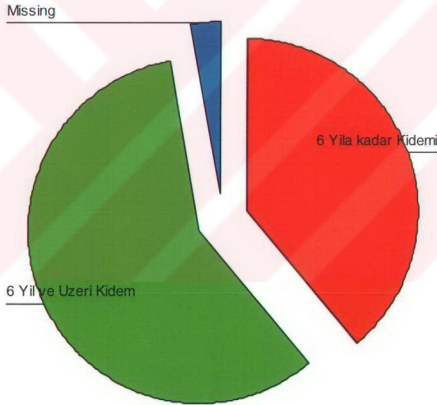
		F	%
1	1Kez Hizmet İçi Eğitime Katıldım	168	26,5
2	2 ve Üzeri sayıda Hizmet İçi Eğitime Katıldım	131	20,6
3	Katılmadım	306	48,2
	Cevapsız	30	4,7
	Toplam	635	100,0

Şekil 15.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin %26,5'i sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış, %20,6'sı ise 2 veya daha fazla sayıda hizmet içi eğitim kurslarına katılmıştır. %48,2'si ise henüz hiçbir hizmet içi eğitime katılmamışlardır. (Tablo 17). Bu dağılımın grafiği Şekil 15'de görüldüğü gibidir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Durumları (Record):

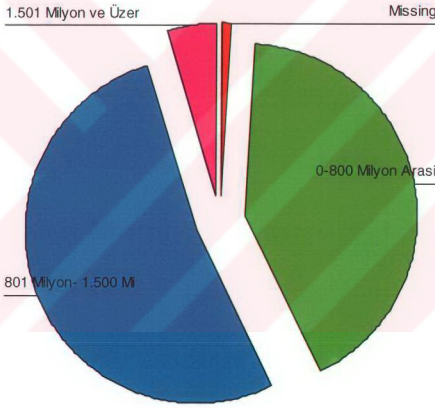
		F	%
1	0-6 Yıl Arası	247	38,9
2	6 Yıl ve Üzeri	371	58,4
	Cevapsız	17	2,7
Toplam		635	100,0

Şekil 16.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görev süreleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır. %38,9'u 0-6 yıl arasında bir süredir görev yapmakta, %58,4'ü 6 ve daha fazla görev süresine sahiptirler. (Tablo 18). Bu dağılımın grafiği ise Şekil 16'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri (Record):

		F	%
1	0-800 Milyon Arası	265	41,7
2	801 Milyon- 1500 Milyon Arası	334	52,6
3	1501Milyon ve Üzeri	30	4,7
	Cevapsız	6	,9
	Toplam	635	100,0

Şekil 17.

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin evlerine 1 ayda giren ortalama toplam gelirler şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: %41,7'sinin aylık toplam gelirleri 0-800 milyon arasında değişmekte, %52,6'sının aylık gelirleri 801milyon ile 1.500 milyon arasında değişmekte, %4,7'sini gelirleri ise 1.501 milyon ve üzerinde değişmektedir. (Tablo 19). Bu dağılımın grafiği Tablo 17'de verilmiştir.

4- Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğimizde 6 temel yeterlik boyutu ele alınmıştır. Bu boyutların altında yer alan ölçeklerin tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğinin test edilmesi için faktör analizi uygulanmıştır. Yine bu yeterliklerin, o yeterliğe sahip olanla olmayanı ayırt etme gücü ve bu kapsam içindeki güvenirliliğini incelemek için her bir maddeye verilen yanıtlar ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişki miktarları, pearson korelasyon katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır.*

Bu bölümde, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçeğin her bir faktörünün geçerlik, güvenirlik çalışması ve elde edilen verilerin yeterliğinin saptamasının yapılması için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test*i sonuçları verilmiştir.

1- Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu

Tablo 20. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,961
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6298,691
	Df	325
	Sig.	,000

“Öğretmenlik Rolünü Benimseme,Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptaması için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi

* Tabloların bölünmemesi için, sayfa düzenlemesi yeniden yapılmıştır. Bu yüzden tüm sayfalar aynı boyutta olmamıştır.

yapılmıştır. Bu testen elde edilen yeterlik puanı ,961 bulunmuştur. Bu puan sosyal bilimlere göre, elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri ise Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Rol 1. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere Ve çevresindekilere örnek olma	,49	,64
Rol 2.Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	,45	,61
Rol 3.Mesleğini benimseme	,42	,58
Rol 4.Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	,50	,65
Rol 5.Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir Kişilik	,47	,63
Rol 6.Öneri ve eleştirilere açık olma	,43	,59
Rol 7.Çocuk sevgisi	,41	,58
Rol 8.Türkçe'yi düzgün konuşma	,47	,64
Rol 9.Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	,41	,58
Rol 10.Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili,	,53	,67

sabırlı ve demokratik davranma		
Rol 11.Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	,44	,60
Rol 12.Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma	,49	,64
Rol 13.Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	,36	,55
Rol 14.İnsan içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	8,314E-02	,25
Rol 15.Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	,51	,67
Rol 16.Öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	,50	,66
Rol 17.Öğrenci başarısını değerlendirmede Objektif davranabilme	,41	,58
Rol 18.Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	,35	,53
Rol 19.Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz Önünde bulundurma	,47	,62
Rol 20.Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama	,49	,65
Rol 21.Öğrencilere rol modelliği yapma	,44	,61
Rol 22.Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	,19	,39
Rol 23.Mesleği ile ilgili yayınları izleme	,35	,55
Rol24.Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma	,44	,62
Rol 25.Başarının değerlendirilmesinden sonra sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme	,43	,61

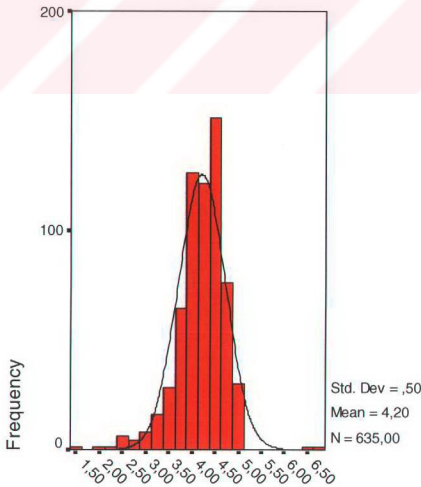
Rol 26.Sosyal yaşama uyumda DKAB derslerinden Yararlanma	8,907E-02	,26
--	-----------	-----

Cronbach Alpha : ,9001

Açıkladığı Varyans :% 41,19

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” rolünde sahip olmaları gerektiği düşünülen 26 yeterli ifadesinin oluşturduğu faktör analizi sonuçları incelenmiş, bu maddeler içerisinde faktör yük değerlerinin 53 ile 8,314E-02 arasında değiştiği görülmektedir. Tek bir faktörün açıkladığı toplam varyans %41,19’dur. Ölçekte yer alan yeterliklerin araştırmaya katılanları ne ölçüde ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları doğrultusunda da madde toplam korelasyonlarının 67 ile 25 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçekte kalan maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı olan alfa değeri; ,9001 bulunmuştur.

Şekil 18.



Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme boyutunun frekans tablosu yukarıda verildiği gibidir. Burada dağılımın standart sapması; ,50; ortalaması ise; 4,20 bulunmuştur. Tablonun normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

2. Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım

Tablo 22. Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,969
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi Square	11401,203
	Df	496
	Sig.	,000

“Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuyla ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için yapılan *Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi*’nde ise yeterlik puanı ,969 bulunmuştur. Bu puan da aynı şekilde sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyon
Egt 1.Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	,56	,73
Egt 2.Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	,17	,71
Egt 3.Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	,56	,72
Egt 4.Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	,59	,79
Egt 5.Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	,43	,69
Egt 6.Velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda Bilgilendirme	,59	,79
Egt 7.Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	,60	,78
Egt 8.Öğrencilerin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme	,64	,78
Egt 9.Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	,44	,60
Egt 10.Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı Olma	,53	,69
Egt 11.Uyum sorunu olan öğrenciler destek sağlama	,53	,76

Egt 12.Rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma	,44	,74
Egt 13.Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği Yapma	,48	,67
Egt 14.Program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar bilgisi	,51	,71
Egt 15.Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	,49	,70
Egt 16.Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek Sağlama	,52	,66
Egt 17.Okul içi etkinlikleri ve kendini geliştirme	,55	,75
Egt 18.Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	,31	,39
Egt 19.Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma	,42	,67
Egt 20.Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama	,44	,66
Egt 21.Sınıf içi etkinliklerde konuya uygun olarak işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup alışmalarına yer verme	,53	,73
Egt 22.Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma	,58	,78
Egt 23.Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı Olma	,46	,74
Egt 24.Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma	,56	,77
Egt 25.Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak Gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	,57	,81

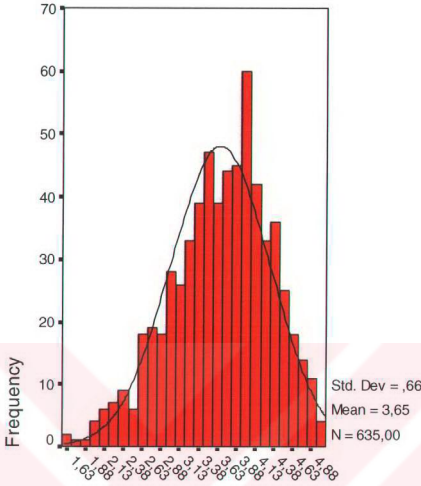
Egt 26.Amaç-içerik-yöntem değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma	,47	,76
Egt 27.Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç-gereç vb. materyalleri kullanarak destekleme	,38	,63
Egt 28.Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme	,45	,71
Egt 29.Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarından kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma	,53	,73
Egt 30.Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	,39	,60
Egt 31.Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	,56	,77
Egt 32.Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezi tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme	,35	,68

Cronbach Alpha: .962

Açıkladığı Varyans: %49,312

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivite ve Etkili Kullanım” konusunda sahip olmaları gerekli kabul edilen 32 yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin 31 ile 64 arasında değişiklik gösterdikleri dikkati çekmektedir. Tek bir faktörün açıkladığı toplam varyans %49,312’dir. Ölçekte yer alan yeterliklerin araştırmaya katılanları ne ölçüde ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları doğrultusunda da madde toplam korelasyonlarının 81 ile 60 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçekte kalan maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı olan alfa değeri; ,962 bulunmuştur.

Şekil 19.



Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım boyutunun frekans tablosu Yukarıda gösterildiği gibidir. Bu tablodan elde edilen sonuçlara göre dağılımın standart sapması ,66 iken ortalaması 3,65'dir. tablonun normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

3. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma

Tablo 24. Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,972
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi Square	11272,585
	Df	378
	Sig.	,000

“Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için uygulanan *Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)* testinde elde edilen yeterlik puanı ise ,972’dir. Bu puan da sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma	Faktör Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Etil 1.Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini Kullanma	,53	,70
Etil 2.Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak Konuya dikkatlerini çekme	,54	,71
Etil 3.Öğretim yöntemleri bilgisi	,53	,70
Etil 4.Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma	,58	,74
Etil 5.Kavramları öğrencinin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	,61	,75
Etil 6.Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma	,52	,69

Etil 7.Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme	,53	,70
Etil 8.Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri Kullanma	,64	,78
Etil 9.Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	,57	,73
Etil 10.Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	,58	,74
Etil 11.Öğrencilerle göz iletişimi kurma	,47	,66
Etil 12.Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	,53	,70
Etil 13.Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	,56	,73
Etil 14.Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık Ve eksiklere karşı hoşgörülü olma	,48	,66
Etil 15.Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama	,62	,76
Etil 16.Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	,61	,76
Etil 17.Çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme	,40	,61
Etil 18.Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını Ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	,55	,72
Etil 19.Hoşgörü kültürü kazandırabilme	,54	,71
Etil 20.Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri Arasına ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	,55	,72
Etil 21.Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	,58	,73

Etıl 22.Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	,35	,56
Etıl 23.Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken Okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	,51	,69
Etıl 24.DKAB Derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanabilme	,46	,65
Etıl 25.Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	,52	,70
Etıl 26.Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	,51	,68
Etıl 27.Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme	,49	,67
Etıl 28.Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	,51	,69

Cronbach Alpha : .967

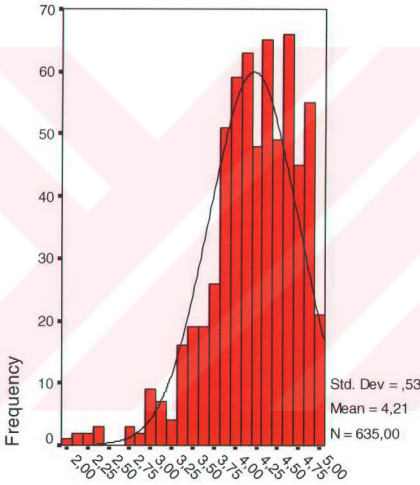
Açıkladığı Varyans : %53,598

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma alanında var olması beklenen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ile madde analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo incelendiğinde bu alanla ilgili 28 yeterlik ifadesinin faktör yük değerlerinin 35 ile 64 arasında değiştikleri gözlenmektedir. Hesaplanan faktör yük değerinin yüksek olması, ölçeğin birbiri ile yüksek düzeyde ilişkisi olan maddeleri içerdiğini göstermektedir. Tek bir faktörün açıkladığı varyans miktarı ise %53,598 olarak bulunmuştur. Ölçeğin içerdiği maddelerin ne denli ayırt edici olduklarını görmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçlarında bulunan madde toplam korelasyonları ise

56 ile 76 arasında farklılık göstermektedir. Elde edilen korelasyonların yüksek seviyede olması bize, maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğini ortaya koyan alfa değeri ,967 bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 20.



Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma boyutunun frekans tablosu yukarıda verildiği gibidir. Bu tablodan elde edilen sonuçlara göre, standart sapma ,53 iken ortalama 4,21 olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablonun normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

4. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler

Tablo 26. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,968
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8491,272
	Df	253
	S	,000

“Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için *Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi* uygulanmış, yeterlik puanı ,968 bulunmuştur. Bu puan sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyo
Bilbe 1.İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması	,51	,67

Bilbe 2.Kur'anın mealinden okunması alışkanlığını kazandırma	,43	,63
Bilbe 3.İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman Ayırma	,37	,58
Bilbe 4.Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma	,57	,73
Bilbe 5.Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	,50	,67
Bilbe 6.Allah-insan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi	,58	,72
Bilbe 7.Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma	,53	,70
Bilbe 8.Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıklarının takip Ederek muhtemel yanlış anlaşılmalrı düzeltme	,54	,69
Bilbe 9.Kur'an Mealini yeterince kullanabilme	,50	,68
Bilbe 10.Dersleri, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme	,63	,76
Bilbe 11.Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama	,55	,70
Bilbe 12.Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi	,57	,71
Bilbe 13.Mezheplerin, dini farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark Ettirme	,51	,67
Bilbe 14.Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek Ortadan kaldırma	,56	,71
Bilbe 15.Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek Etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma	,58	,73
Bilbe 16.Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı	,53	,68

Oluşturma		
Bilbe 17.Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme	,56	,71
Bilbe 18.Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak bir iletişim ortamı sağlama	,55	,73
Bilbe 19.Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma İsteklerini uyandırma	,49	,67
Bilbe 20.Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek etkinliklerine yer verme	,32	,54
Bilbe 21.Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirme	,56	,72
Bilbe 22.Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve aktif katılımını sağlayıcı yöntemler kullanma	,49	,68
Bilbe 23.Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma	,42	,62

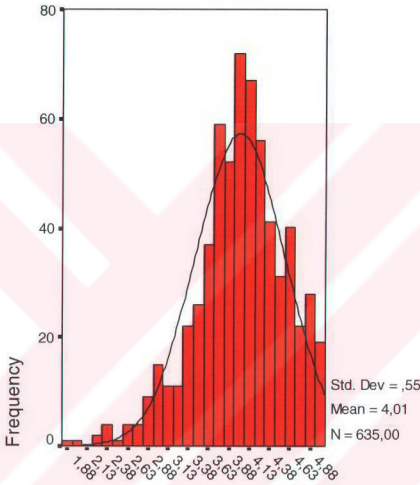
Cronbach Alpha : .954

Açıkladığı Varyans: %51,893

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olması için 23 yeterlik ifadesi gerekli kabul edilmiştir. Bu yeterliklerin faktör analizi sonuçları incelendiği zaman faktör yük değerlerinin ,32 ile ,63 arasında değiştiği görülmektedir. Tek bir faktörün açıkladığı varyans oranı ise%51.893 çıkmıştır. Bunun yanı sıra 23 yeterlik ifadesinin öğretmenleri ne derecede ayırt ettiğini öğrenmek amacıyla madde analizleri yapılmış, madde-toplam korelasyonlarının 76 ile 54 arasında yüksek değerlerde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan da bahsi geçen yeterlik ifadelerinin ayırt edici özelliklere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ölçeğin alfa değeri ise .954 bulunmuştur. Bu da bize kullandığımız aracın güvenilir olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular ele alınırsa “Amaca

Ulaştırarak Bilgi ve Beceriler” ölçeğinin hem geçerli hem de güvenilir bir veri toplama aracı olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

şekil 21.



Amaca Ulaştırarak Bilgi ve Beceriler boyutunun frekans tablosu yukarda verildiği gibidir. Buradan elde edilen sonuçlara bakılarak frekans tablosundaki standart sapma ,55 bulunmuş, ortalama ise 4,01 olarak çıkmaktadır.

5. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri

Tablo 28. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,935
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4009,787
	Df	36
	Sig.	,000

“Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için yapılan *Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine* göre elde edilen yeterlik puanı ,935’dir. Bu yeterlik puanı, sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliğinin mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri Tablo 29 'da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

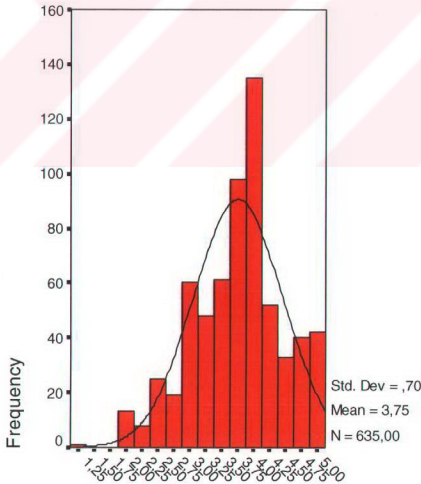
Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Öğte 1.Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	,59	,70
Öğte 2.Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri Bilgisi	,70	,78
Öğte 3.Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	,74	,80
Öğte 4.İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi	,73	,79
Öğte 5.Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi	,76	,81
Öğte 6.Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramla bilgisi	,73	,80
Öğte 7.Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	,73	,80
Öğte 8.Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunların saptama ve çözüm önerileri geliştirme	,68	,76
Öğte 9.Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	,24	,42

Cronbach Alpha : .922

Açıkladığı Varyans : %66,074

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 9 yeterlik bulunmaktadır. Bu yeterlik ifadelerine uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktör yük değerleri 24 ile 76 arasında değişiklik göstermektedir. Bu sonuçlara göre ölçek birbirleri ile ilişkili maddelerden oluşmaktadır. Tek bir faktörün açıkladığı varyans oranı ise %66,074’dür. Her bir yeterlik ifadesinin katılımcıları ne derece ayırt ettiğini anlamak için yapılan madde analizi sonuçları ise madde toplam korelasyon sayılarının 42 ile 81 arasında değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular da bize, mevcut 9 yeterlik ifadesinin her birinin ayırt edici özellikte olduğunu gösterir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı alfa ise ,922 olarak bulunduğundan, aracın güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu bulgular eşliğinde “Öğretim Teknolojileri Yeterlik Ölçeğinin” geçerli ve de güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 22.



Öğretim Teknolojileri boyutunun frekans tablosu yukarıda görüldüğü gibi çıkartılmış, buradan standart sapma değeri ,70; ortalama ise 3,75 bulunmuştur. Tablonun normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

5. Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri

Tablo 30. Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,832
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1586,605
	Df	6
	Sig.	,000

“Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ile ilgili elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için yapılan *Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testine* göre elde edilen yeterlik puanı ,832’dir. Bu puan, sosyal bilimlere göre elde edilen verilerin yeterliğinin, mükemmel yeterlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda öngörülen yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör analizi ve madde analizleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

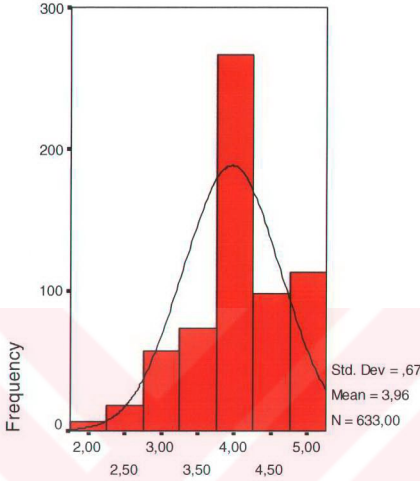
Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Çome 1.Çocuğun gelişim bilgisi özellikleri bilgisi	,74	,75
Çome 2.Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme	,81	,81
Çome 3.Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	,85	,85
Çome 4.Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate Alma	,65	,67

Cronbach Alpha : ,899

Açıkladığı Varyans : %76,898

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda sahip olması gerektiği düşünülen 4 yeterlik ifadesinin oluşturduğu ölçeğin, faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin birinci faktör yük değerlerinin ,65 ile ,85 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yük değerlerinin yüksek olmasından ölçeğin birbiriyle yüksek derecede ilişkili olan maddelerden oluştuğu ve de bu yeterliği ölçebilecek bir yapıda olduğu söylenebilir. Tek bir faktörün açıkladığı toplam varyans %76,898 bulunmuştur. Her bir yeterlik ifadesinin ne derece ayırt edici özelliğe sahip olduğunu anlamak için yapılan madde analizi sonuçlarında ise, madde toplam korelasyon değerlerinin ,67 ile , 85 arasında değiştiği görülmektedir. Buradan, her maddenin ayırt edici özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,899 bulunduğuna göre, ölçeğin güvenilir olduğu da belirtilebilir. Elde edilen bulgular bir arada düşünülürse kısaca, “Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeğinin” geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Şekil 23.



Çocuk Merkezli Yaklaşım boyutunun frekans tablosu yukarıda verildiği gibi çıkartılmıştır. Buradan elde edilen değerlere göre dağılımın standart sapması ,67 iken ortalaması 3,96 bulunmuştur. Tablonun normale yakın bir dağılım gösterdiği gözlenmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Temel aldığımız 6 faktör boyutunun öğretmenlerin girdikleri haftalık ders saatleri, aylık toplam gelirleri, ve mesleki kıdem ile ilişkilerinin belirlenmesinde Pearson Correlation sig. (2-tailed) testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumları, idari görev durumları, en son mezun oldukları program türü, bina mülkiyetleri, kitap okuma sıklıkları, eş durumları, sahip oldukları

çocuk sayıları, kıdem durumları, mezun oldukları fakülte durumları, hizmet içi eğitimlere katılım sayıları ve haftalık ders saatlerinin yeterliklere sahip olmalarına etkilerinin ve etki düzeylerinin belirlenmesi için Kruskal-Wallis H (One-Way Anova / Post Hoc Lsd) uygulanmıştır. Bu testin tercih edilmesinin sebebi saydığımız bağımsız değişkenlerin her birinin üç ve üzeri gruptan oluşmasıdır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin alan yeterliklerine akademik dergi takip edip etmeme durumlarının, hizmet içi eğitimlere katılıp katılmama durumlarının, cinsiyetlerinin, mezun oldukları lise türünün ve görev yerlerinin etki edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U (Independent Sample t-test) uygulanmıştır. Bu testin tercih edilme sebebi sözü edilen bağımsız değişkenlerin iki gruptan oluşmasıdır.

Normal dağılım tablolarının belirlenmesinde ise KMO and Bartlett's Testden yararlanılmıştır.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sözü edilen yeterliklere sahiplik düzeyleri Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Bu düzeyler büyükten küçüğe doğru 1'den başlayarak sıralanmışlardır. Bu değerlendirme tablosu daha önce de yöntemde gösterilmiş olmakla birlikte, devam eden analizleri incelemede kolaylık olması açısından aşağıya tekrar alınmıştır.

Tablo 32. Beşli Derecelemeli Ölçeğin Puan Sınırları

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

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İDKB öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerinin hangi durumlarda farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Boyutuna Ait Bulgular

Araştırmaya katılan İDKB öğretmenlerinin sözü edilen yeterlik boyutundaki faktörlere katılım düzeyleri en çok sahip oldukları yeterlikten en alt düzeyde sahip oldukları yeterliğe doğru sıralanarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Yeterlik	$\bar{X}$	Katılım Düzeyi
Rol 7.Çocuk sevgisi	4,57	Tam
Rol 3.Mesleğini benimseme	4,52	“
Rol 12.Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı ol	4,50	“

Rol 17.Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme	4,46	“
Rol 11.Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma	4,43	“
Rol 5.Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik	4,42	“
Rol 10.Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve Demokratik davranma	4,37	“
Rol 9.Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek sağlama	4,34	“
Rol 6.Öneri ve eleştirilere açık olma	4,34	“
Rol 26.Sosyal yaşama uyumda DKAB derslerinden yararlanma	4,28	“
Rol 2.Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum	4,26	“
Rol 4.Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma	4,24	“
Rol 8.Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma	4,23	“
Rol 20.Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama	4,23	“
Rol 1. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma	4,17	Oldukça
Rol 22.Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme	4,16	“
Rol 16.Öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma	4,15	“
Rol 15.Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	4,15	“

Rol 14.İnsan içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme	4,09	“
Rol 25.Başarının değerlendirilmesinden sonra sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme	4,05	“
Rol 24.Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma	,4,04	“
Rol 21.Öğrencilere rol modelliği yapma	4,04	“
Rol 19.Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma	4,00	”
Rol 13.Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3,86	“
Rol 18.Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma	3,83	“
Rol 23.Mesleği ile ilgili yayınları izleme	3,58	“

Tablo 33’de verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda belirtilen 26 yeterliğin 14 tanesine “tam”, 12 tanesine ise “oldukça” düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Görüldüğü gibi en fazla sahip olunan üç yeterlik sırasıyla, “çocuk sevgisi”, “mesleğini benimseme”, “öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma” yeterlikleridir. En az sahip olunan üç yeterlik ise sırasıyla “mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”, “çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma”, “mesleği ile ilgili yayınları izleme” yeterlikleridir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanlar 4,57-3,58 arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	59	4,35	,48
Lisans	447	4,20	,66
Lisans Üstü	129	4,16	,57
Toplam	635	4,20	,50

Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ortalaması 4,35 ; Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalaması 4,20 ; herhangi bir Lisans Üstü programdan mezun olan öğretmenlerin ortalaması ise 4,16 bulunmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,366	2	,183	,717	,489
Gruplariçi	161,291	632	,255		
Toplam	161,657	634			

Tablo 35.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.717, p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir

anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 36. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Erkek	551	4,2055	0,50115	631	0,174	0,862
Bayan	82	4,1946	0,53533			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ortalama puanları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uygulanan fark testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=0.174$, $p>.05$]. Erkek öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,20$ iken bayan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,19$ 'dur. Bu durum, öğretmenlik rolünü benimseme tutumun ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları için cinsiyetlerinin bir öneminin olmadığı buradan anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 37. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İdari Görevi Yok	542	4,19	0,496	629	-1,057	0,291
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	4,25	0,564			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ortalama puanlarının öğretmenlerin idari görev durumlarına göre t-testi uygulanarak elde edilen sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutundaki yeterli düzeyleri, öğretmenlerin idari görev durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(629)=-1,057$, $p>.05$]. İdari görevi olmayan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,19$ iken müdür veya müdür yardımcılığı yapan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,25$ ’dir. Bu durum, öğretmenlik rolünü benimseme tutumun ile idari görev arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları için idari görev durumlarının bir öneminin olmadığı buradan anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 38. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analiz Sonuçları

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	165	4,23	,52
Kiracı	318	4,17	,51
Ailesine Ait	131	4,21	,46
Lojman	18	4,29	,48
Toplam	632	4,20	,50

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdıkları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdıkları bina kendilerine ait olan öğretmenlerde 4,23; kiracı olan öğretmenlerde 4,17; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 4,21; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 4,29'dur.

Öğretmenlerin, "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin oturdıkları binaların mülkiyetine göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,684	3	,228	,891	,446
Gruplarıçi	160,680	628	,256		
Toplam	161,364	631			

Tablo 39’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle oturdukları binanın mülkiyeti arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-628)=.891, p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin oturdukları binanın mülkiyeti ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin bina mülkiyetlerinin kime ait olduğu onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 40. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testi

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
İmam-Hatip	528	4,2155	0,48498	632	1,353	0,177
Diğer Liseler	106	4,1428	0,59544			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(632)=1,353p>.05$]. İmam-Hatip lisesinden mezun olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,21$ iken diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan

ortalamları $\bar{X}=4,14$ 'dür. Elde edilen bulgulara göre, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ile mezun olunan lisenin türü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu boyuttaki yeterliklerin gerçekleştirmeleri hususunda mezun oldukları lise türünün etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 41. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evli	520	4,22	0,508	633	1,750	0,081
Bekar	115	4,13	0,486			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır [$t(633)=1.750$, $p>.05$]. Evli öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ iken bekar öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,13$ 'dür. Bu durum, öğretmenlik rolünü benimseme tutumun ile medeni hal arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 42. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	137	4,24	,47
Çalışmıyor	382	4,20	,52
Bekar	114	4,12	,48
Toplam	633	4,20	,50

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi çalışan öğretmenlerin ortalaması 4,24; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 4,20; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,12'dir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,012	2	,506	1,988	,138
Gruplariçi	160,289	630	,254		
Toplam	161,301	632			

Tablo 43.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin iş durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=1,988, p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eşlerinin çalışma durumlarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eşlerinin çalışma durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 44. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
İl Merkezi	593	4,2052	0,50912	633	0,422	0,675
İlçe Merkezi	42	4,1748	0,44643			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 44’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=0.422, p>.05$]. İl merkezde görevli öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,20$ iken ilçe merkezde çalışan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan

ortalamları $\bar{X}=4,17$ 'dir. Buna göre, "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ile görev yapılan yerleşim yeri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, yani araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların konumlarının bu boyutun oluşmasında tesirli olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 45. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ayda 1 veya 1'den Daha Az Kitap	335	4,18	0,518	591	-1,094	0,274
Ayda 2 ve Üzeri Sayıda Kitap	258	4,22	0,506			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ortalama puanları öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına göre fark testi sonuçları Tablo 45'de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutundaki yeterli düzeyleri, öğretmenlerin 1 ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(591)=-1.094, p>.05$]. Ayda 1 veya daha az kitap okuyan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,18$ iken daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ 'dir. Bu durum, öğretmenlik rolünü benimseme tutumun ile kitap okuma sıklıkları arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları için aylık

okudukları kitap sayısının bir öneminin olmadığı buradan anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 46. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	4,21	,44
2 Çocuk	161	4,22	,58
3 Çocuk	91	4,23	,47
4 Çocuk ve Üzeri	64	4,21	,58
Bekar	109	4,11	48
Çocuksuz	70	4,20	,40
Toplam	633	4,20	,50

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,21; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,22; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,23; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,21; bekar öğretmenlerin ortalaması 4,11; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,20'dir.

Öğretmenlerin, "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,974	5	,195	,761	,578
Gruplariçi	160,629	627	,256		
Toplam	161,604	632			

Tablo 47.'den verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-627)=.761$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayılarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kaç çocuk sahibi oldukları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 48. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evet, Aldım	318	4,2507	0,46073	623	2,339	0,020
Hayır, Almadım	307	4,1574	0,53280			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların hizmet içi eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(623)=2,339, p<.05$]. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,25$ iken hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,15$ ’dir. Bu bulgulardan hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki tutumlarının hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle hizmet içi eğitim almış olmak ile “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu değerler, hizmet içi eğitimin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutunda önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyar. Hizmet içi eğitimler, genel itibarıyla ya alana yönelik ya da genel anlamda öğretmenlik mesleğini elen alan konuları içerir. Bu kurslara katılan öğretmenler de haliyle mesleklerinde daha etkin hale gelebilmektedirler. Zaten hizmet içi eğitimlerin amacı, öğretmenleri olduklarından daha etkin hale getirmektir. Analiz sonuçlarından da bu kurslara katılan öğretmenlerin, mesleklerinin daha çok benimseme yoluna gittikleri ve mesleklerini geliştirdikleri sonucu çıkmıştır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 49. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	4,18	0,485	616	-1,076	0,282
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	371	4,22	0,516			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ortalama puanları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uygulanan fark testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutundaki yeterlik düzeyleri, mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(616)=-1.076$, $p>.05$]. Kıdem süresi 6 yıldan az olan öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,18$ iken 6 yıl ve daha kıdeme sahip öğretmenlerin "Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme" boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ 'dir. Bu durum, öğretmenlik rolünü benimseme tutumu ile kıdem arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları için meslekteki kıdemlerinin bir öneminin olmadığı buradan anlaşılabilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 50. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	4,18	,57
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	4,19	,56
Selçuk Üni. İlahiyat Fak.	40	4,39	,54
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	4,19	,46
Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	4,13	,50
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	4,26	,49
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	54	4,17	,43
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	4,25	,32
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	4,17	,59
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	4,29	,61
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	4,16	,49
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	4,08	,63
Toplam	630	4,20	,50

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakültelere göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,18; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,19; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,39; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,19, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 4,13; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,26; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,17; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ortalaması 4,25; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması

4,17; Diğer Yüksek İslam Enstitülerinin ortalaması 4,29; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 4,16; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi'nin ortalaması ise 4,08'dir

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,611	11	,237	,925	,516
Gruplarıçi	158,604	618	,257		
Toplam	161,215	629			

Tablo 51.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-618)=.925$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin hangi fakülteden mezun olduklarının “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 52. Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi

AkademikDergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evet	324	4,2738	0,50606	617	3,572	0,000
Hayır	295	4,1296	0,49769			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin akademik dergi takip edip etmemelerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 52.’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların akademik dergi takiplerine göre farklılaşmaktadır [$t(617)=3.572, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,27$ iken akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlerin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,12$ ’dir. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin tutumlarının akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlikler ile akademik dergi takibi arasında oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmektedir. Bu değerler, akademik dergi takibinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterliklere sahip olunması açısından oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Akademik dergiler, ele aldıkları alan hakkında güncel, yeni, çeşitli çalışmalar içermektedirler. Bu tarz yayınları takip etmenin bir öğretmen için

yararlı olacağı gerçektir. Öğretmenlik mesleği, sahip olunan bilgilerin sürekli taze ve güncellenebilir olması gereken bir kurum olduğuna göre, bu amaca hizmet etmeyi hedefleyen yayınların öğretmenlerin mesleklerinde etkili olması da, onlara katkı sağlaması da normaldir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 53. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	4,21	,53
16-28 Saat	458	4,18	,50
29 Saat ve Üzeri	90	4,25	,45
Toplam	635	4,20	,50

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 4,21; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 4,18; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 4,25’ dir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin haftalık ders saatlerine(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 54.’de verilmiştir.

Tablo 54. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,376	2	,188	,737	,479
Gruplarıçi	161,281	632	,255		
Toplam	161,657	634			

Tablo 54.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle haftalık girdikleri ders saati arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.737$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders saatlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin ders saatleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin haftada girdikleri ders saati sayısı onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 55. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kez	168	4,22	,48
2 ve Üzeri Sayıda Katıldım	131	4,29	,42
Katılmadım	306	4,15	,53
Toplam	605	4,20	,50

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 4,22; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 4,29; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 4,15’dir.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,781	2	,890	3,589	,028
Gruplariçi	149,335	602	,248		
Toplam	151,115	604			

Tablo 56.’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark vardır [$F(2-602)=3,589, p<.05$]. Bu bulgu, hizmet içi

eğitimlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitim(Recode) alma durumlarına göre, farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim alma durumlarına(Recode) göre öğretmenlerin, belirtilen yeterliğe sahip olma düzeylerinde görülen bu değişikliğin nedeni, 1, 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere nazaran, yeterliklere daha yüksek sahip olmalarıdır. Özellikle 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlik düzeylerinin hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 57. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0-800 Milyon Arası	265	4,15	,53
801 Milyon- 1500 Milyon Arası	334	4,22	,49
1.501 Milyon ve Üzeri	30	4,29	,40
Toplam	629	4,20	,50

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 4,15; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 4,22; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 4,29’dur.

Öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık toplam gelirlerine(RECODE) göre elde edilen varyans analizi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,984	2	,492	1,920	,147
Gruplarıçi	160,350	626	,256		
Toplam	161,333	628			

Tablo 58.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık toplam gelirleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-626)=1,920$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin aylık gelirlerinin “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin toplam aylık gelirleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin toplam gelirlerinin ne seviyede olduğu, onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 59. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Yeterlik	X	Katılım Düzeyi
Egt 16.Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama	4,25	Tam
Egt 13.Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma	4,11	Oldukça
Egt 23.Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma	4,06	“
Egt 26.Amaç-içerik-yöntem değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma	3,99	“
Egt 11.Uyum sorunu olan öğrencilere destek sağlama	3,91	“
Egt 17.Okul içi etkinlikleri ve kendini geliştirme	3,90	“
Egt 9.Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme	3,89	“
Egt 24.Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma	3,83	“
Egt 12.Rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma.	3,79	“
Egt 19.Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma	3,79	“
Egt 20.Madde bağılılığı sorunlarını çözmede destek sağlama	3,76	“

Egt 21.Sınıf içi etkinliklerde konuya uygun olarak işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup alışmalarına yer verme	3,75	“
Egt 29.Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarında kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma	3,72	“
Egt 27.Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç-gereç vb. materyali kullanarak destekleme	3,70	“
Egt 28.Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme	3,69	“
Egt 4.Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim Özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme	3,67	“
Egt 14.Program geliştirme ve değerlendirmeyeyle ilgili temel Kavramlar bilgisi	3,66	“
Egt 22.Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine Katılma	3,64	“
Egt 31.Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma	3,63	“
Egt 25.Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama	3,60	“
Egt 1.Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma	3,56	“
Egt 10.Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı	3,55	“
Egt 2.Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma	3,53	“
Egt 15.Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi	3,49	“
Egt 8.Öğrencilerin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi Verme	3,48	“
Egt 6.Velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda	3,47	“

bilgilendirme		
Egt 7.Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama	3,47	“
Egt 30.Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma	3,47	“
Egt 32.Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezi tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme	3,39	Orta
Egt 5.Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama	3,22	“
Egt 3.Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme	3,20	“
Egt 18.Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme	2,76	“

Tablo 59'dan elde ettiğimiz bulgulara bakıldığında DKAB öğretmenlerinin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” alanında belirtilmiş olan 32 yeterliğin dereceleri: 1 yeterlik “tam” düzeyde, 27 yeterlik “oldukça” düzeyinde, 4 yeterlik ise “orta” düzeydedir. En fazla sahip olunan yeterlik, “disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek olma” iken, “öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma” ve “öğrencilerin daha sonraki eğitimleriyle ilgili kararlarına yardımcı olma” yeterlikleri de yüksek düzeylerdedir. “velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama”, “okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme” ve “okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme” yeterlikleri ise en az düzeyde sahip olunan yeterliklerdir. Öğretmenlerimizin “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda sahip oldukları yeterliklere ait puanlar 4,25-2,76 arasında değişmektedir.

Tablo 60. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	59	3,73	,48
Lisans	447	3,64	,66
Lisans Üstü	129	3,63	,69
Toplam	635	3,65	,65

“Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumları ortalamaları şu şekildedir: Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ortalaması 3,73; Lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin ortalaması 3,64; Lisans Üstü programlardan mezun olan öğretmenlerin ortalaması ise 3,63’dür.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre varyans analizi sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,413	2	,207	,478	,620
Gruplarıçi	273,553	632	,433		
Toplam	273,967	634			

Tablo 61.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.478$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve etkili Kullanım” yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 62. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Uygulanan Fark Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	551	3,6581	0,66307	631	0,433	0,666
Bayan	82	3,6257	0,62761			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin cinsiyetine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım“ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=0.433$, $p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,65$ iken bayan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,62$ ’dir. Bu bulgu, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde cinsiyetlerinin etkili olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 63. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İdari Görevi Yok	542	3,62	0,651	629	-3,136	0,002
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	3,85	0,659			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin idari görev durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 63’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlik düzeyleri öğretmenlerin idari görev durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(629)=-3,136$, $p<.05$]. İdari görevi bulunmayan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,62$ iken müdür veya müdür yardımcısı görevi olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,85$ ’dir. Bu bulgu, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” ile idari görev arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, müdür veya müdür yardımcılığı görevi olan öğretmenler, bu boyuttaki yeterliklere diğer öğretmenlere nazaran daha fazla sahiptirler. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 64. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analiz Sonuçları

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	165	3,73	,63
Kiracı	318	3,59	,67
Ailesine Ait	131	3,68	,65
Lojman	18	3,75	,53
Toplam	632	3,65	,65

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdıkları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdıkları bina kendilerine ait olan öğretmenlerde 3,73; kiracı olan öğretmenlerde 3,59; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 3,68; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 3,75’dir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ikamet ettikleri binaların mülkiyetlerine göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2,328	3	,776	1,802	,146
Gruplarıçi	270,401	628	,431		
Toplam	272,729	631			

Tablo 65.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle bina mülkiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-628)=1,802$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin oturdukları binaların mülkiyetlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin binalarının mülkiyet durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin ikamet ettikleri binaların mülkiyetleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 66. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Fark Testi

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İmam-Hatip	528	3,6581	0,64820	632	0,399	0,690
Diğer Liseler	106	3,6285	0,70617			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mezun olunan lise türüne göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(632)=0.399$, $p>.05$]. İmam-Hatip lisesi mezunu öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,65$ iken diğer liselerden mezun öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,62$ ’dir. Elde edilen sonuçlara göre “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım “

boyutu ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Mezun olunan lise türünün bu boyutta olması beklenen yeterlikler açısından etkili olmadığı görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 67. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evli	520	3,67	0,643	633	1,613	0,107
Bekar	115	3,56	0,714			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin cinsiyetine göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 67’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır [$t(633)=1.613, p>.05$]. Evli öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,67$ iken evli olmayan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,56$ ’dır. Bu bulgu, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” ile medeni hal arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde cinsiyetlerinin etkili olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 68. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	137	3,64	,65
Çalışmıyor	382	3,68	,64
Bekar	114	3,56	,71
Toplam	633	3,65	,65

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi çalışan öğretmenlerin ortalaması 3,64; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 3,68; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,56'dır.

Öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin mesleki durumlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 69'da verilmiştir.

Tablo 69. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,328	2	,664	1,537	,216
Gruplariçi	272,313	630	,432		
Toplam	273,641	632			

Tablo 69.'dan edinilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin mesleki durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=1,537$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eşlerinin mesleki durumlarının “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eşlerinin iş durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin bir meslek grubuna dahil olup olmaması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 70. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testi

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İl Merkezi	593	3,6549	0,65802	633	0,183	0,856
İlçe Merkezi	42	3,6357	0,65562			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 70’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=0.183$, $p>.05$]. İl merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,65$ iken ilçe merkezde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,63$ ’dür. Elde edilen bulgulara göre,

öğretmenlerin görevde oldukları okulların bulunduğu yerleşim yeri ile “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeyleri görev yaptıkları yerleşim yerinden etkilenmemektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 71. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ayda 1 veya 1’den Daha Az	335	3,62	0,675	591	-1,423	0,155
Ayda 2 veya Daha Çok Kitap	258	3,69	0,631			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 71’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(591)=-1.423, p>.05$]. Ayda 1 ve 1’den az kitap okuyan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,62$ iken daha fazla sayıda kitap okuyan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,69$ ’dur. Bu bulgu, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” ile okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde kitap okuyup okumamalarının etkili olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 72. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	3,60	,61
2 Çocuk	161	3,73	,70
3 Çocuk	91	3,73	,54
4 Çocuk ve Üzeri	64	3,62	,65
Bekar	109	3,56	,72
Çocuksuz	70	3,62	,59
Toplam	633	3,65	,65

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,60; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,73; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,73; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,62; bekar öğretmenlerin ortalaması 3,56; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,62'dir.

Öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 73'de verilmiştir.

Tablo 73. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3,032	5	,606	1,406	,220
Gruplarıçi	270,486	627	,431		
Toplam	273,518	632			

Tablo 73.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutuna sahip olma düzeyleriyle çocuk sayıları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-627)=1,406$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayılarının "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir söyleyişle, öğretmenlerin çocuk durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 74. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evet, Aldım	318	3,7323	0,62388	623	3,073	0,002
Hayır, Almadım	307	3,5722	0,67601			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 74’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t(2623)=3.073, p>.05$]. Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,73$ iken hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,57$ ’dir. Bu değerler bize, hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin tutumlarının hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular hizmet içi eğitimlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlikler ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyar. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleklerinde daha etkin hale gelmeleri için düzenlenmektedir. Hem yeni hem de kullanışlı bilgilerin verilmesi hedeflenen hizmet içi eğitimlerden faydalanan öğretmenlerin, ders içinde daha aktif olmaları ve öğretim sürecini etkili kullanmaları olağandır. 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. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 75. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	3,53	0,650	616	-3,597	0,000
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	371	3,73	0,649			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin kıdemlerine göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 75’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(616)=-3.597, p<.05$]. 6 yıldan daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,53$ iken 6 yıldan daha fazla kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,73$ ’dir. Bu bulgu, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kıdemin bu boyutta etkili bir faktör olması garipsenecek bir durum değildir. Elbette ki tecrübe her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir unsurdur. Dersin daha etkili nasıl kullanılacağı, derste nasıl daha aktif olunacağı bilgisi uygulamalar arttıkça daha da gelişecektir. İşte bu sebepten, öğretmenler kıdemleri arttıkça bu boyuttaki yeterliklere daha fazla sahip olmaktadırlar. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 76. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	3,70	,76
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	3,67	,70
Selçuk Üni. İlahiyat fak.	40	3,81	,66
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	3,61	,62

Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	3,47	,68
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	3,89	,84
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	54	3,64	,66
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	3,73	,37
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	3,58	,77
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	3,80	,50
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	3,72	,43
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	3,50	,69
Toplam	630	3,65	,65

Öğretmenlerin “ Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakültelere göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,70; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,67; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,81; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,61, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 3,47; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,89; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,64; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ortalaması 3,73; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması 3,58; Diğer Yüksek İslam Enstitülerinin ortalaması 3,80; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 3,72; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi’nin ortalaması ise 3,50’dir

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre varyans analizi sonuçları Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu FakülteyeGöre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5,268	11	,479	1,105	,354
Gruplarıçi	267,710	618	,433		
Toplam	272,977	629			

Tablo 77.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-618)=1,105$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin hangi fakülteden mezun oldukları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin farklı fakültelerden mezun olmaları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 78. Eğitim Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi

Akademik Dergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evet	324	3,7654	0,62214	617	4,617	0,000
Hayır	295	3,5240	0,67377			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 78’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların akademik dergileri takip edip etmemelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t(617)=4.617, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,76$ iken etmeyen öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,52$ ’dir. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin tutumlarının akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu da “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterlikler ile akademik dergilerin takibi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan akademik dergileri takip etmenin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterliklere sahip olunması açısından önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik yayınları takip etmeleri bilgilerini taze tutmaları ve sürekli arttırmaları için önemlidir. İlerleyen zamanla birlikte insanlar kendilerini ve tüm insanları geliştirmek amacıyla yeni arayışlar içine girmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçları insanlara aktardıkları yerlerden biri de akademik dergiler olduğuna göre, bu dergileri takip eden bir öğretmenin ihtiyacı olan konularda kendini buralardaki bilgilerle yenilemesi kaçınılmazdır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 79. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	3,85	,67
16-28 Saat	458	3,62	,64
29 Saat ve Üzeri	90	3,61	,68
Toplam	635	3,65	,65

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,85; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,62; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 3,61'dir. Buradan sözü edilen boyuttaki yeterliklere 0-15 saat arası haftalık derse giren öğretmenlerin 16-28 saat ile 29 ve üzeri saat derse giren öğretmenlerden daha fazla sahip oldukları görülmektedir. yani bu yeterliklere en fazla sahip olan öğretmenler haftalık ders saati 0-15 saat olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktivlik ve Etkili Kullanım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre varyans analizi sonuçları Tablo 80'de verilmiştir.

Tablo 80. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,248	2	2,124	4,977	,007
Gruplarıçi	269,718	632	,427		
Toplam	273,967	634			

Tablo 80.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle haftalık girdikleri ders saatleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F(2-632)=4,977$, $p<.05$]. Bu bulgu, haftalık girilen ders saatinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin haftalık ders saatlerine(Recode) göre, farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Haftalık girilen ders saatlerine(Recode) göre, belirtilen yeterliğe sahip olma düzeylerinde görülen bu değişikliğin nedeni, 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 olmalarıdır.

Tablo 81. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursu Katılım Sayılarına Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kez	168	3,70	,63
2 ve Üzeri	131	3,77	,59
Katılmadım	306	3,57	,67
Toplam	605	3,65	,65

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 3,70; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 3,77; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 3,57'dir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına(RECORD) göre elde edilen varyans analizi sonuçları Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	4,540	2	2,270	5,394	,005
Gruplarıçi	253,317	602	,421		
Toplam	257,857	604			

Tablo 82.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark vardır [$F(2-602)=5,394$, $p<.05$]. Bu bulgu, hizmet içi eğitimlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitimlerine(Recode) göre, farklılık

gösterdiği anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim alma durumlarına(Recode) göre öğretmenlerin, belirtilen yeterliğe sahip olma düzeylerinde görülen bu değişikliğin nedeni, 1, 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere nazaran, yeterliklere daha yüksek sahip olmalarıdır. Özellikle 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlik düzeylerinin hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Yani hiç hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler ile 2 ve üzeri sayıda kursa katılan öğretmenler arasında farklılaşma vardır. Bu boyuttaki yeterliklere en fazla sahip olan öğretmenler, hizmet içi eğitim kurslarına 2 ve daha fazla sayıda katılan öğretmenlerdir.

Tablo 83. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0- 800 Milyon	265	3,59	,66
801-1.500 Milyon Arası	334	3,69	,65
1.501 Milyon ve üzeri	30	3,73	,64
Toplam	629	3,65	,65

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,59; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,69; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 3,73'dür.

Öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin toplam aylık gelirlerine(RECORD) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 84'de verilmiştir.

Tablo 84. Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,658	2	,829	1,914	,148
Gruplarıçi	270,998	626	,433		
Toplam	272,656	628			

Tablo 84.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-626)=1.914$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin aylık gelir durumlarının "Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım" boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin gelir durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin aylık toplam gelir durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutundaki Yeterliklere Ait Bulgular

Tablo 85. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Alanındaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Yeterlik	X ⁻	Katılım Düzeyi
Etil 6.Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve Hoşgörülü olma	4,56	Tam
Etil 7.Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme	4,55	“
Etil 19.Hoşgörü kültürü kazandırabilme	4,42	“
Etil 5.Kavramları öğrencinin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma	4,42	“
Etil 21.Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme	4,42	”
Etil 11.Öğrencilerle göz iletişimi kurma	4,42	“
Etil 28.Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma	4,38	“
Etil 24.DKAB Derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanabilme	4,37	”
Etil 16.Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma	4,32	“
Etil 4.Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma	4,32	“
Etil 27.Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri	4,32	“

besleyebilme		
Etil 14.Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksiklere karşı hoşgörülü olma	4,31	“
Etil 23.Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma	4,31	“
Etil 22.Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme	4,28	“
Etil 8.Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri Kullanma	4,24	“
Etil 26.Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma	4,17	Oldukça
Etil 13.Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma	4,15	“
Etil 2.Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme	4,09	“
Etil 10.Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme	4,08	“
Etil 3.Öğretim yöntemleri bilgisi	4,06	“
Etil 9.Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama	4,04	“
Etil 18.Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili ile kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma	4,03	“
Etil 1.Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini Kullanma	4,01	“
Etil 15.Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntem seçip uygulama	3,99	“
Etil 25.Farklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma	3,98	“

Etil 12.Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	3,96	“
Etil 20.Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasına ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme	3,95	“
Etil 17.Çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme	3,80	“

Tablo 85’deki bulgular incelendiğinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutunda belirtilen 28 yeterliğin 15’ine “tam” düzeyde, 13’üne ise “oldukça” düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. “öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma” ve öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorunlarına uygun yanıtlar verme” yeterliklerine en çok seviyede sahip oldukları; “öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemler seçme” ve çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme” etkinliklerine ise en az düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise 4,56-3.80 arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo 86. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	59	4,26	,43
Lisans	447	4,21	,52
Lisans Üstü	129	4,17	,58
Toplam	635	4,21	,52

“Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutunda öğrenim durumlarına göre ortalamaların durumu şu şekilde elde edilmiştir: Yüksek İslam Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ortalamaları 4,26; Lisans mezunlarının ortalaması 4,21; Lisans Üstü programlardan mezun olanların ortalaması ise 4,17’dir.

Öğretmenlerin, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,359	2	,179	,644	,525
Gruplariçi	175,945	632	,278		
Toplam	176,304	634			

Tablo 87.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.644$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 88. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Erkek	551	4,2050	0,53521	631	-0,906	0,365
Bayan	82	4,2616	0,47763			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 88’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=-0.906, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,20$ iken bayan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,26$ ’dır. Bu değerlere göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde cinsiyetleri önemli bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 89. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İdari Görevi Yok	542	4,22	0,520	629	0,616	0,538
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	4,18	0,575			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılan fark testinin sonuçları Tablo 89’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin idari görev durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(629)=-0.616, p>.05$]. İdari görevi olmayan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ iken müdür veya müdür muaviniği yapan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,18$ ’dir. Bu değerlere göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” ile idari görev durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde idari görevleri önemli bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 90. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	165	4,23	,52
Kiracı	318	4,18	,54
Ailesine Ait	131	4,23	,47
Lojman	18	4,30	,54
Toplam	632	4,21	,52

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdıkları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdıkları bina kendilerine ait olan

öğretmenlerde 4,23; kiracı olan öğretmenlerde 4,18; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 4,23; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 4,30'dur.

Öğretmenlerin, "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşadıkları binaların mülkiyetlerine göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 91'de verilmiştir.

Tablo 91. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdukları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,598	3	,199	,713	,545
Gruplarıçi	175,589	628	,280		
Toplam	176,186	631			

Tablo 91.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutuna sahip olma düzeyleriyle ikamet ettikleri binaların mülkiyet durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-628)=.713$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin bina mülkiyetlerinin "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin bina mülkiyet durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin yaşadıkları binaların mülkiyetleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 92. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testi

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
İmam-Hatip	528	4,2269	0,49943	632	1,634	0,103
Diğer Liseler	106	4,1353	0,64802			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mezun oldukları lise türlerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 92’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(632)=1,634, p>.05$]. İ.H.L. mezunu öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ iken diğer liselerden mezun olmuş öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,13$ ’tür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisenin türü, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutunda etkili olmamış, sonuç olarak da anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mezun oldukları lisenin türünün bu boyut yeterlikleri açısından etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 93. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Evli	520	4,22	0,531	63	0,454	0,650
Bekar	115	4,19	0,512			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni hallerine göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 93’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin evli olup olmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=0.454, p>.05$]. Evli öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,22$ iken evli olmayan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,19$ ’dur. Bu değerlere göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde evli olup olmamaları önemli bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 94. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	137	4,24	,48
Çalışmıyor	382	4,20	,54
Bekar	114	4,18	,50
Toplam	633	4,21	,52

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi herhangi bir meslekte çalışan öğretmenlerin ortalaması 4,24; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 4,20; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,18'dir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanımı” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin mesleki durumlarına göre değerlendiren varyans analizi sonuçları Tablo 95’de verilmiştir.

Tablo 95. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,204	2	,102	,366	,694
Gruplariçi	175,842	630	,279		
Toplam	176,046	632			

Tablo 95.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin mesleki durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=.366$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eş durumlarının “Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak, öğretmenlerin eşlerinin mesleki durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmaması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 96. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testidir

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İl Merkezi	593	4,2090	0,52913	633	-0,526	0,602
İlçe Merkezi	42	4,2516	0,50572			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 96’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=-0,526, p>.05$]. İl merkezde görevli öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,20$ iken ilçe merkezde görevli öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,25$ ’dir. Bu bulgular, öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri ile aralarında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 97. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ayda 1 veya 1'den Daha Az Kitap	335	4,18	0,549	591	-1,488	0,137
Ayda 2 ve Üzeri Sayıda Kitap	258	4,25	0,501			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin aylık kitap okuma sıklıklarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 97’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [t(591)=-1.488,p>.05]. Ayda 1 ve 1’den az kitap okuyan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,18$ iken daha sık okuyan öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,25$ ’dir. Bu değerlere göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” ile ayda okunan kitap sayısının arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde okudukları kitap sayısı önemli bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 98. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	4,20	,51
2 Çocuk	161	4,22	,59
3 Çocuk	91	4,25	,46
4 Çocuk ve Üzeri	64	4,18	,52
Bekar	109	4,18	,51
Çocuksuz	70	4,19	,49
Toplam	633	4,21	,52

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,20; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,22; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,25; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,18; bekar öğretmenlerin ortalaması 4,18; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,19'dur.

Öğretmenlerin, "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 99'da verilmiştir.

Tablo 99. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,448	5	,090	,320	,901
Gruplariçi	175,834	627	,280		
Toplam	176,282	632			

Tablo 99.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle sahip oldukları çocuk sayısı(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-627)=.320$, $p>.05$]. Bu verilerden, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde belirtecek olursak, öğretmenlerin çocuk sayısı ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin çocuk durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 100. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadı Durumlarına Göre Fark Testidir

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Evet, Aldım	318	4,2556	0,48589	623	2,058	0,040
Hayır, Almadım	307	4,1699	0,55217			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 100’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(623)=2.058, p<.05$]. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,25$ iken hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,16$ ’dır. Bu değerlere göre, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin tutumları hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumludur. Yani hizmet içi eğitim almış olmak ile “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutundaki yeterliklere sahip olmada daha büyük etkisi olduğunu gösterir. Etkili iletişim, eğitim-öğretimde önemli bir unsurdur. Daha önce de belirttiğimiz gibi hizmet içi eğitimlerin amacı, eğitim-öğretimi daha etkin bir hale getirmek, belki bir nevi eğitimcilere eğitim vermektir. İşte bu bakımdan bu kurslara katılan öğretmenlerin sözü edilen boyutta daha fazla yeterliğe sahip oldukları sonucunun çıkması olağandır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 101. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	4,19	0,501	616	-0,923	0,356
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	371	4,23	0,536			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin kıdemlerine göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 101’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(616)=-0.923, p>.05$]. 6 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,19$ iken daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,23$ ’dür. Bu değerlere göre, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde bu unsur önemli bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 102. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	4,27	,56
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	4,24	,60
Selçuk Üni. İlahiyat fak.	40	4,33	,43
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	4,20	,49
Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	4,11	,56
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	4,34	,63
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	54	4,21	,50
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	4,30	,43
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	4,09	,66
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	4,19	,48
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	4,22	,35
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	4,06	,65
Toplam	630	4,21	,52

Öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma“ boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakülteye göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,27; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,24; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,33; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,20, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 4,11; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,34; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,21; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ortalaması 4,30; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması 4,09; Diğer

Yüksek İslam Enstitülerinin ortalaması 4,19; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 4,22; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi'nin ortalaması ise 4,06'dır.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 103’de verilmiştir.

Tablo 103. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2,887	11	,262	,938	,503
Gruplariçi	172,940	,618	,280		
Toplam	175,826	629			

Tablo 103.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-618)=.938$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin farklı olması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 104. Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi

Akademik Dergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Evet	324	4,2810	0,50346	617	3,358	0,001
Hayır	295	4,1397	0,54033			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin akademik dergileri takip edip etmeme durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 104’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların akademik dergi takip edip etmemelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(617)=3,358, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,28$ iken takip etmeyen öğretmenlerin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,13$ ’dür. Buradan araştırmaya katılan öğretmenlerden akademik dergi takip edenlerin tutumlarının akademik dergileri takip etmeyenlere oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani “Etkili İletişim Bilgi ve tekniklerini Kullanma” ile akademik dergi takibi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Söylenmek istenen, akademik dergi takibinin öğretmenlerin sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olmaları açısından önemli bir etkiye sahip olduğudur. Akademik dergiler, adından da anlaşılacağı üzere akademik düzeyde çalışmaların yapıldığı dergilerdir. Ve bu dergilerden alanları doğrultusunda faydalanan öğretmenler elbette ki, öğrendikleri bilgileri mesleklerine yansıtırlar. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 105. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	4,18	,58
16-28 Saat	458	4,21	,52
29 Saat ve Üzeri	90	4,24	,50
Toplam	635	4,21	,52

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 4,18; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 4,24; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 4,21’dir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin haftalık ders saatlerine(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 106’da verilmiştir.

Tablo 106. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,170	2	,085	,305	,737
Gruplariçi	176,134	632	,279		
Toplam	176,304	634			

Tablo 106.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle haftalık ders saatleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.305$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin girdikleri ders saatlerinin “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, öğretmenlerin ders saatleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin girdikleri ders saatleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 107. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kez	168	4,23	,49
2 ve Üzeri	131	4,29	,45
Katılmadım	306	4,17	,55
Toplam	605	4,21	,51

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 4,23; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 4,29; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 4,17’dir.

Öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve tekniklerini Kullanma” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamalarına(RECODE) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 108’de verilmiştir.

Tablo 108. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,468	2	,734	2,734	,066
Grupları içi	161,643	602	,269		
Toplam	163,111	604			

Tablo 108.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-602)=2,734$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına katılım sayılarının “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, hizmet içi eğitimlere katılma durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmış veya katılmamış olmaları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 109. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0-800 Milyon Arası	265	4,19	,57
801-1.500 Milyon Arası	334	4,21	,49
1.501 Milyon ve Üzeri	30	4,30	,43
Toplam	629	4,21	,52

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 4,19; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 4,21; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 4,30'dur.

Öğretmenlerin, "Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin toplam aylık gelirlerine(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 110'da verilmiştir.

Tablo 110. Öğretmenlerin, Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,383	2	,191	,682	,506
Gruplarıçi	175,609	626	,281		
Toplam	175,992	628			

Tablo 110.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık gelirleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-626)=.682$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin toplam gelir durumlarının “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin gelir durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin miktarı onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.



Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutundaki Yeterliklere İlişkin Bulgular

Tablo 111. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Yeterlik	X ⁻	Katılım Düzeyi
Bilbe 5.Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme	4,43	Tam
Bilbe 1.İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde Kullanılması	4,40	“
Bilbe 16.Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma	4,32	“
Bilbe 19.Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma İsteklerini uyandırma	4,27	“
Bilbe 13.Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri Olduğunu fark ettirme	4,25	“
Bilbe 12.Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne Çıkarma becerisi	4,25	“
Bilbe 6.Allah-insan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma Becerisi	4,22	“
Bilbe 8.Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıkların takip ederek muhtemel yanlış anlaşılmaları düzeltme	4,18	Oldukça
Bilbe 17.Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme	4,07	“
Bilbe 9.Kur'an Mealini yeterince kullanabilme	4,06	“
Bilbe 18.Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını	4,03	“

Sağlayacak etkili bir iletişim ortamı sağlama		
Bilbe 14.Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri Belirleyerek ortadan kaldırma	3,99	“
Bilbe 4.Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate Alma	3,99	“
Bilbe 2.Kur'anın mealinden okunması alışkanlığını kazandırma	3,98	“
Bilbe 15.Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma	3,97	“
Bilbe 11.Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama	3,88	“
Bilbe 7.Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma	3,88	“
Bilbe 10.Dersleri, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme	3,88	“
Bilbe 21.Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi Öğretme ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirme	3,88	“
Bilbe 22.Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve aktif katılımını sağlayıcı yöntemler kullanma	3,82	“
Bilbe 23.Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları Sınıf ortamında tartışma	3,62	“
Bilbe 3.İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma	3,56	“
Bilbe 20.Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme	3,27	“

Tablo 111’de ki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki 33 yeterlikten 7 tanesine “tam” düzeyde, 16 tanesine ise

“oldukça” düzeyinde sahip oldukları anlaşılmaktadır. En fazla düzeyde sahip olunan yeterlikler “dini hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme” ve “ibadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması” iken en az düzeyde sahip olunan yeterlik ise “çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta sahip oldukları yeterlik düzeylerine ait ortalama puanlar 4,43-3,27 arasında değişmektedir.

Tablo 112. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	59	4,01	,55
Lisans	447	4,00	,54
Lisans Üstü	129	4,01	,59
Toplam	635	4,00	,55

“Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Teknikler” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ortalamaları şu şekildedir. Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının ortalaması 4,01 iken, Lisans mezunlarının 4,00, Lisan Üstü programlardan mezun olanların ise 4,01’dir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Teknikler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 113’de verilmiştir.

Tablo 113. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,024	2	,012	,039	,962
Gruplarıçi	193,230	632	,306		
Toplam	193,253	634			

Tablo 113.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.039$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 114. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testidir

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Erkek	551	4,0052	0,55737	631	-0,490	0,625
Bayan	82	4,0358	0,52305			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları

arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 114’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=-0.490, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,00$ iken bayan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,03$ ’dür. Elde edilen bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin bu boyuttaki yeterliklerde bir etkisinin olmadığını söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 115. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
İdari Görevi Yok	542	4,02	0,544	629	0,994	0,321
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	3,95	0,603			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 115’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin idari görevlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(629)=-0.994, p>.05$]. İdari görevi olmayan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,02$ iken idari görevi olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler”

boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,95$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ ile idari görev arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin idari görevlerinin olup olmasının bu boyuttaki yeterliklerde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 116. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	165	4,00	,55
Kiracı	318	3,99	,57
Ailesine Ait	131	4,02	,52
Lojman	18	4,11	,48
Toplam	632	4,00	,55

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdıkları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdıkları bina kendilerine ait olan öğretmenlerde 4,00; kiracı olan öğretmenlerde 3,99; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 4,02; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 4,11'dir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşadıkları binaların mülkiyet durumlarına göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 117’de verilmiştir.

Tablo 117. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,299	3	,100	,324	,808
Gruplarıçi	192,859	628	,307		
Toplam	193,157	631			

Tablo 117.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle bina mülkiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-628)=.324$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin oturdukları binaların mülkiyet durumlarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mülkiyet durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin ikamet ettikleri yerlerin mülkiyet durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 118. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testidir

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	f	P
İmam-Hatip	528	4,0210	0,52910	632	1,316	0,189
Diğer Liseler	106	3,9436	0,65540			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan

uygulanan fark testi sonuçları Tablo 118’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(632)=1,316, p>.05$]. İ.H.L. mezunu öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,02$ iken diğer liselerden mezun öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,94$ ’dür. Bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin mezun oldukları lise türü ile “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yani bu boyuttaki yeterliklerin oluşmasında mezun olunan lise türünün etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 119. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evli	520	4,01	0,552	633	0,104	0,918
Bekar	115	4,00	0,553			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 119’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan erkek İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri ile bayan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(633)=0,104, p>.05$]. Evli olan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,01$ iken evli olmayan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve

Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,00$ ’dır. Elde edilen bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ ile evli olup olmama arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarının bu boyuttaki yeterliklerde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 120. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	137	4,02	,51
Çalışmıyor	382	4,00	,56
Bekar	114	3,99	,55
Toplam	633	4,00	,55

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi çalışan öğretmenlerin ortalaması 4,02; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 4,00; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,99’dur.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin herhangi bir meslek grubuna dahil olup olmamalarına göre yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 121’de verilmiştir.

Tablo 121. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,071	2	,036	,116	,890
Gruplarıçi	193,161	630	,307		
Toplam	193,232	632			

Tablo 121.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin bir meslek grubunda yer alıp almaması arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=.116$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eşlerinin iş durumlarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir söyleyişle, öğretmenlerin eşlerinin bir meslekleri olması durumu ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin çalışması veya çalışmaması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 122. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testidir

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
İl Merkezi	593	4,0066	0,55461	633	-0,336	0,739
İlçe Merkezi	42	4,0347	0,52091			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları

arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 122’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=-0,336, p>.05$]. İl merkezde görevli öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,00$ iken ilçe merkezde görevli öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,03$ ’dür. Mevcut değerlere göre, araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna yönelik tutumları ile görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim merkezleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 123. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Ayda 1 veya 1’den Daha Az Kitap	335	3,99	0,570	591	-0,765	0,445
Ayda 2 ve Üzeri Sayıda Kitap	258	4,03	0,520			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 123’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak

Bilgi ve Beceriler “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin 1 ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=-0.490, p>.05$]. Az kitap okuyan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,99$ iken daha sık kitap okuyan öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,03$ ’dür. Elde edilen bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler“ ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 124. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	4,05	,54
2 Çocuk	161	4,01	,62
3 Çocuk	91	4,00	,51
4 Çocuk ve Üzeri	64	3,92	,48
Bekar	109	3,99	,56
Çocuksuz	70	4,00	,46
Toplam	633	4,00	,55

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,05; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,01; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 4,00; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,92; bekar öğretmenlerin ortalaması 3,99; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,00’dır.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerini öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına(RECODE) göre değerlendiren varyans analizi sonuçları Tablo 125’de verilmiştir.

Tablo 125. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,857	5	,171	,559	,732
Gruplarıçi	192,287	627	,307		
Toplam	193,144	632s			

Tablo 125.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle sahip oldukları çocuk sayısı(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-627)=.559$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmama durumlarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin çocuk sahibi olmaları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısının, onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 126. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testidir

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Evet, Aldım	318	4,0383	0,52885	623	1,254	0,210
Hayır, Almadım	307	3,9832	0,56819			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 126’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(623)=1.254, p>.05$]. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,03$ iken hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,98$ ’dir. Bu bulgu bize, hizmet içi eğitim almış öğretmenler ile hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin tutumları arasında “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterlikler hususunda anlamlı bir ilişki olmadığını, yani hizmet içi eğitim alıp almamanın bu boyutta etkili olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 127. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	3,99	0,546	616	-0,849	0,396
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	371	4,03	0,550			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin kıdem durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 127’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(616)=-0.849, p>.05$]. 6 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,99$ iken 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,03$ ’dür. Elde edilen bulgulara göre, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler “ ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 128. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	4,12	,53
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	4,03	,64
Selçuk Üni. İlahiyat fak.	40	4,14	,48
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	3,98	,53
Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	3,80	,51
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	4,23	,59
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	54	3,98	,52
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	4,02	,45
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	4,06	,60
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	4,01	,58
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	4,03	,42
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	3,81	,65
Toplam	630	4,00	,55

Öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakültelere göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,12; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,03; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,14; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,98; Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 3,80; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,23; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,98; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ortalaması 4,02; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması 4,06; Diğer Yüksek İslam Enstitülerinin ortalaması 4,01; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 4,03; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi’nin ortalaması ise 3,81’dir

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 129’da verilmiştir.

Tablo 129. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5,076	11	,461	1,516	,121
Gruplarıçi	188,059	618	,304		
Toplam	193,135	629			

Tablo 129.’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE)

arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-618)=1,516$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 130. Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testi

Akademik Dergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Evet	324	4,0890	0,52184	617	3,757	0,000
Hayır	295	3,9239	0,56728			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin akademik dergi takip edip etmemelerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 130’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin akademik dergileri takip edip etmemelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(617)=3.757, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,08$ iken takip etmeyen öğretmenlerin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,92$ ’dir. Bu sonuçlara göre akademik dergileri takip eden öğretmenlerin tutumları, akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlere oranla daha olumludur. Bu bulgular, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler”

boyutundaki yeterlikler ile akademik dergi takibi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eldeki verilerden akademik dergilerin takibinin sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olunması açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Pek çok yeterlik boyutunda görüldüğü gibi akademik dergi takibi, hitap ettikleri insanlara yeni, faydalanılabilir bilgiler vermeyi amaçlamakta, onları okuyan diğer insanlar gibi öğretmenler de buradan edindikleri bilgileri, ihtiyaç duydukları yerde ve ölçüde kullanmaktadırlar. Bilim durağan olmadığına göre, bu tarz yayınlardan faydalanan öğretmenlerin belli yeterliklerinde artış gözlenmesi tabiidir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 131. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	3,96	,60
16-28 Saat	458	4,00	,54
29 Saat ve Üzeri	90	4,04	,53
Toplam	635	4,00	,55

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,96; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 4,00; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 4,04'dür.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin haftalık ders saatlerine(RECODE) göre uygulanmış varyans analizi sonuçları Tablo 132’de verilmiştir.

Tablo 132. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,278	2	,139	,455	,635
Gruplarıçi	192,975	632	,305		
Toplam	193,253	634			

Tablo 132.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle ders saatleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.455$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders saatlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin girdikleri ders saati sayıları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 133. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S
1 Kere	168	4,01	,54
2 ve Üzeri Sayıda	131	4,09	,47
Katılmadım	306	3,98	,57
Toplam	605	4,01	,54

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 4,01; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 4,09; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 3,98'dir.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sayılarına(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 134’de verilmiştir.

Tablo 134. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,105	2	,553	1,857	,157
Gruplarıçi	179,105	602	,298		
Toplam	180,211	604			

Tablo 134.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle hizmet içi eğitimlere katılım sayıları(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-602)=1,857$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin hizmet içi kurs katılımlarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmış veya katılmamış

olmaları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sayıları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 135. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0-800 Milyon Arası	265	3,98	,59
801-1.500 Milyon Arası	334	4,01	,52
1.501 Milyon ve Üzeri	30	4,14	,46
Toplam	629	4,01	,55

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,98; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 4,01; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 4,14'dür.

Öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık toplam gelirlerine(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 136’da verilmiştir.

Tablo 136. Öğretmenlerin, Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,740	2	370	1,206	,300
Gruplarıçi	192,076	626	,307		
Toplam	192,816	628			

Tablo 136.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık toplam gelirleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-626)=1,206$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin aylık toplam gelirlerinin “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde söyleyecek olursak, öğretmenlerin toplam gelirleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin aylık toplam gelirlerin miktarı onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 137. Öğretim Teknolojileri Yeterlikleri Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Yeterlik	$\bar{x}$	Katılım Düzeyi
Öğte 2.Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleribilgisi	3,97	Oldukça
Öğte 6.Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar Bilgisi	3,94	“
Öğte 7.Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme	3,89	“
Öğte 8.Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme	3,85	“
Öğte 5.Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi	3,81	“
Öğte 4.İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi	3,77	“
Öğte 3.Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi	3,66	“
Öğte 1.Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme	3,61	“
Öğte 9.Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma	3,30	“

Tablo 137’den elde edilen bulgulara göre, İDKAB öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutunda sahip oldukları 9 yeterliğin hepsine “oldukça” düzeyinde

sahip oldukları görülmektedir. En çok sahip olunan yeterlikler “öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi” ile “ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi” iken en az sahip olunan yeterlik “eğitimde bilgisayardan etkin bir biçimde yararlanma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta sahip olunan yeterlik düzeylerinden elde edilen ortalama puanlar 3,97-3.30 arasında değişmektedir.

Tablo 138. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	59	3,72	,62
Lisans	447	3,73	,69
Lisans Üstü	129	3,81	,76
Toplam	635	3,75	,69

“Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma bakımından yapılan analizde elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının ortalaması 3,72; Lisans mezunlarının ortalaması 3,73; Lisans Üstü programlardan mezun olanların ortalaması ise 3,81’dir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 139’da verilmiştir.

Tablo 139. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,572	2	,286	,584	,558
Gruplariçi	309,202	632	,489		
Toplam	309,774	634			

Tablo 139.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.584$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Öğretim Teknolojileri” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 140. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testidir

Akademik Dergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Evet	324	3,8746	0,67706	617	4,477	0,000
Hayır	295	3,6262	0,70073			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın

anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 140’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin akademik dergi takip durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(617)=4.477, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,87$ iken etmeyen öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,62$ ’dir. Elde edilen sonuçlardan akademik dergi takip eden öğretmenlerin tutumlarının akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlerin tutumlarından daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Akademik dergileri takip eden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlikler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bulgular bize, akademik dergi takibinin öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları açısından yeterince önemli olduklarını vurgulamaktadır. Akademik dergiler, ister zamanın ihtiyaçlarına, ister alanın ihtiyaçlarına yönelik olsun, lüzumlu bilgiler verdikleri sürece, bunlardan yararlanan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri anlaşılır bir durumdur. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 141. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İdari Görevi Yok	542	3,74	0,702	629	-0,604	0,546
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	3,79	0,688			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin idari görev durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 141’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri “ boyutundaki

yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin idari görevlerinin olup olmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(629)=-0.604, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,74$ iken bekar öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,79$ ’dir. Bu bulgulardan, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile idari görev arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin idari görev durumlarının bu boyuttaki yeterlikler hususunda bir farklılık göstermediği, yani idari görevin olup olmamasının bu boyutta önemli bir unsur olmadığı anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 142. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	165	3,78	,70
Kiracı	318	3,74	,69
Ailesine Ait	131	3,71	,72
Lojman	18	3,81	,52
Toplam	632	3,75	,69

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdıkları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdıkları bina kendilerine ait olan öğretmenlerde 3,78; kiracı olan öğretmenlerde 3,74; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 3,71; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 3,81’dir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin oturdıkları binaların mülkiyetine göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 143’de verilmiştir.

Tablo 143. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,482	3	,161	,327	,806
Gruplarıçi	308,583	628	,491		
Toplam	309,064	631			

Tablo 143.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle ikamet ettikleri binaların mülkiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-628)=.327$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin bina mülkiyetlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin konut durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin bina mülkiyetleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 144. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Evli	520	3,75	0,690	633	0,030	0,976
Bekar	115	3,75	0,743			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları

Tablo 144’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan erkek İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri ile bayan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=0.030, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,75$ iken bekar öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,75$ ’dir. Bu bulgulardan, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumlarının bu boyuttaki yeterlikler hususunda bir farklılık göstermediği, yani evli olup olmamalarının bu boyutta önemli bir unsur olmadığı anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 145. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	137	3,73	,67
Çalışmıyor	382	3,75	,69
Bekar	114	3,74	,73
Toplam	633	3,75	,69

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi herhangi bir meslekte çalışan öğretmenlerin ortalaması 3,73; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 3,75; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,74’dür.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin mesleki vaziyetlerine göre değerlendiren varyans analizi sonuçları Tablo 146’da verilmiştir.

Tablo 146. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,044	2	,022	,045	,956
Gruplarıçi	309,261	630	,491		
Toplam	309,306	632			

Tablo 146.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin çalışmaları veya çalışmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=.045$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eşlerinin çalışma durumlarının “Öğretim Teknolojileri” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin eşlerinin bir mesleğe dahil olup olmaması ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin bir işte çalışıp çalışmaması onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 147. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Fark Testidir

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evet, Aldım	318	3,8203	0,69752	623	2,420	0,016
Hayır, Almadım	307	3,6860	0,68978			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın

anlamlılığı için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamış olmalarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 147’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(623)=2.420, p<.05$]. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,82$ iken hizmet içi eğitimlere hiç katılmamış olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,68$ ’dir. Bu değerlere göre hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin tutumları, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerden daha olumludur. Yani, hizmet içi eğitim almış olmak ile öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutunda sahip olunması beklenen yeterlikler hususunda önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Teknoloji sürekli ilerlemekte, eğitim de bu teknolojiden artan bir hızla yararlanmaktadır. Dolayısıyla hizmet içi eğitim kurslarının da, teknolojik bilgiye yeterince sahip olmayan öğretmenler için gereken çalışmaları yapması lazım gelmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin bu gereklilik sebebiyle hazırlanan programlarda öğrendiklerinden derslerinde faydalanmaları da istenilen ve bulgulara göre başarılı olunan bir sonuçtur. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 148. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ayda 1 veya 1’den Daha Az Kitap	335	3,71	0,709	591	-1,858	0,64
Ayda 2 ve Üzeri Kitap	258	3,81	0,667			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin kitap okuma sıklıklarına göre uygulanan fark testi sonuçları Tablo 148’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(591)=-1.858, p>.05$]. Seyrek kitap okuyan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,71$ iken daha sık kitap okuyan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,81$ ’dir. Bu bulgulardan, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile ayda okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ne kadar kitap okuduklarının bu boyutta önemli bir unsur olmadığı anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 149. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yerine Göre Fark Testidir

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
İl Merkezi	593	3,7541	0,70259	633	0,316	0,754
İlçe Merkezi	42	3,7210	0,65339			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 149’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(633)=0.316, p>.05$]. İl merkezde

görevli öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,75$ iken ilçe merkezde görevli öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,72$ ’dir. Bu da, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim merkezleri ile “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 150. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	3,69	0,718	616	-1,921	0,653
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	371	3,80	0,680			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 150’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(616)=-1.921, p>.05$]. 6 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,69$ iken 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,80$ ’dir. Bu bulgulardan, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile kıdem arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin bu boyuttaki yeterlikler hususunda bir farklılık göstermediği, yani hangi kıdeme sahip

olduklarının bu boyutta önemli bir unsur olmadığı anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 151. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Oluna Lise Türüne Göre Fark Testi

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
İmam-Hatip	528	3,7551	0,68688	632	0,269	0,789
Diğer Liseler	106	3,7337	0,76242			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 151’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(632)=0.269, p>.05$]. İ.H.L. mezunu öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,75$ iken diğer liselerden mezun öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,73$ ’dür. Elde edilen bulgulara bakıldığında “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yani mezun olunan lise türü bu boyutta sözü edilen yeterliklere sahip olmada etkili bir faktör değildir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 152. Öğretim Teknolojileri Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testidir

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Erkek	551	3,7589	0,70237	631	0,486	0,628
Bayan	82	3,7199	0,67375			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 152’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=0.486, p>.05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,75$ iken bekar öğretmenlerin “Öğretim Teknolojileri” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,48$ ’dir. Bu bulgulardan, “Öğretim Teknolojileri” boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerin bu boyuttaki yeterlikler hususunda bir farklılık göstermediği, yani cinsiyetin bu boyutta önemli bir unsur olmadığı anlaşılabılır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 153. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	3,71	,72
2 Çocuk	161	3,76	,74
3 Çocuk	91	3,82	,60
4 Çocuk ve Üzeri	64	3,65	,66
Bekar	109	3,75	,75
Çocuksuz	70	3,78	,59
Toplam	633	3,75	,69

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama

değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,71; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,76; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,82; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,65; bekar öğretmenlerin ortalaması 3,75; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,78'dir.

Öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına(RECODE) uygulanması ile elde edilen varyans analizi sonuçları Tablo 154'de verilmiştir.

Tablo 154. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,431	5	,286	,582	,714
Gruplarıçi	308,121	627	,491		
Toplam	309,552	632			

Tablo 154.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleriyle çocuk sayılarının(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-627)=.582$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin çocuk sayılarının "Öğretim Teknolojileri" boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin çocuk sayıları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin kaç çocuklarının olduğu onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 155. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	3,80	,72
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	3,80	,75
Selçuk Üni. İlahiyat fak.	40	3,92	,57
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	3,72	,69
Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	3,56	,74
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	4,09	,76
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	54	3,68	,67
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	18	3,68	,70
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	3,78	,76
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	3,78	,58
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	3,74	,61
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	3,63	,77
Toplam	630	3,74	,70

Öğretmenlerin „Öğretim Teknolojileri“ boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakültelere göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 3,80; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 3,80; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 3,92; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 3,72; Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 3,56; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 4,09; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin ortalaması 3,68; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün ortalaması 3,68; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması 3,78; Diğer Yüksek İslam Enstitülerinin

ortalaması 3,78; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 3,74; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi'nin ortalaması ise 3,63'dür

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 156’da verilmiştir.

Tablo 156. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	5,965	11	,542	1,107	,353
Gruplarıçi	302,862	618	,490		
Toplam	308,828	629			

Tablo 156.’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-618)=1,107$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin hangi fakültelerden mezun olduklarının “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 157. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	3,80	,70
16-28 Saat	458	3,73	,71
29 Saat ve Üzeri	90	3,79	,61
Toplam	635	3,75	,69

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,80; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,73; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 3,79'dur.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ders saatlerine(RECODE) göre yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 158’de verilmiştir.

Tablo 158. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Toplamı	F	P
Gruplararası	,590	2	,295	,603	,548
Gruplarıçi	309,184	632	,489		
Toplam	309,774	634			

Tablo 158.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle haftalık ders saatleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-632)=.603$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin ders saati durumlarının “Öğretim Teknolojileri” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, öğretmenlerin ders saatleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin haftalık ders sayıları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 159. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kez	168	3,76	,73
2 veya Üzeri Sayıda Katıldım	131	3,87	,62
Katılmadım	306	3,68	,69
Toplam	605	3,74	,69

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 3,76; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 3,87; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 3,68'dir.

Öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sayılarına(RECODE) göre yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 160'da verilmiştir.

Tablo 160. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3,411	2	1,706	3,553	,029
Gruplarıçi	288,973	602	,480		
Toplam	292,384	604			

Tablo 160.'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Öğretim Teknolojileri” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark vardır [$F(3-243)=.555, p>.05$]. Bu bulgu, hizmet içi eğitimlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” yeterliklerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları dikkate alındığında, bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitimlerine(Recode) göre, farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitim alma durumlarına(Recode) göre öğretmenlerin, belirtilen yeterliğe sahip olma düzeylerinde görülen bu değişikliğin nedeni, 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere nazaran, yeterliklere daha yüksek sahip olmalarıdır. Özellikle 2 ve üzeri sayıda hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlik düzeylerinin hiç hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Farklılaşmanın özellikle hiç hizmet içi eğitime katılmamış öğretmenler ile 2 veya üzeri sayıda kursa katılmış öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimlere 2 veya üzeri sayıda katılan öğretmenler bu boyuttaki yeterliklere diğer öğretmenlerden daha fazla sahiptirler.

Tablo 161. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0-800 Milyon Arası	265	3,70	,72
801-1.500 Milyon Arası	334	3,79	,67
1.501 Milyon ve Üzeri	30	3,74	,69
Toplam	629	3,75	,69

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,70; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,79; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 3,74'dür.

Öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık toplam gelirlerine(RECODE) göre bulunan varyans analizi sonuçları Tablo 162'de verilmiştir.

Tablo 162. Öğretmenlerin, Öğretim Teknolojileri Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,309	2	654	1,343	,262
Gruplariçi	305,000	626	,487		
Toplam	306,309	628			

Tablo 162.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, "Öğretim Teknolojileri" boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık gelirleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-626)=1,343$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin aylık gelir durumlarının "Öğretim Teknolojileri" boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin gelir durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin aylık toplam ne kadar gelirlerinin olduğu onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna Ait Bulgular

Tablo 163. Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlik Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Çocuk Merkezli Yaklaşım Yeterlikleri	$\bar{X}$	Katılım Düzeyi
Çome 4.Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate Alma	4,10	Oldukça
Çome 3.Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma	3,96	“
Çome 2.Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan Sorunlarını çözümünde rehberlik etme	3,90	“
Çome 1.Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi	3,89	“

Tablo 163’den elde edilen veriler incelendiğinde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterliklerin hepsine “Oldukça” düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Bu grupta en çok sahip olunan yeterlik “öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma” iken en az sahip olunan yeterlik ise “çocuğun gelişim özellikleri bilgisi”dir. Bu boyutta sahip olunan yeterlik puanları 4,10 ile 3,89 arasında değişmektedir.

Tablo 164. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Yüksek İslam Enstitüsü	58	3,81	,68
Lisans	446	3,97	,65
Lisans Üstü	129	3,97	,70
Toplam	635	3,95	,66

Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterliklerinin ortalaması şu şekildedir. Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının 3,81; Lisans mezunlarının 3,97; Lisans Üstü programlardan mezun olanların ise 3,97’dir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre varyans analizi sonuçları Tablo 165’de verilmiştir.

Tablo 165. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,416	2	,708	1,589	,205
Gruplariçi	280,614	630	,445		
Toplam	282,029	632			

Tablo 165.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle öğrenim durumları arasında anlamlı bir

fark yoktur [$F(2-630)=1,589$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin öğrenim durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin öğrenim durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 166. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdukları Binanın Mülkiyetine Göre Analizi

Bina Mülkiyeti	N	$\bar{X}$	S
Kendine Ait	164	3,92	,69
Kiracı	317	3,99	,65
Ailesine Ait	131	3,91	,67
Lojman	18	4,06	,53
Toplam	630	3,96	,66

DKAB öğretmenlerinin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin oturdukları binanın mülkiyeti ile ilişkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekilde çıkmıştır. Oturdukları bina kendilerine ait olan öğretmenlerde 3,92; kiracı olan öğretmenlerde 3,99; oturduğu ev ailesine ait olan öğretmenlerde 3,91; lojmanda oturan öğretmenlerde ise 4,06’dır.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin ikamet ettikleri binaların mülkiyet durumlarına göre yapılmış olan varyans analizi sonuçları Tablo 167’de verilmiştir.

Tablo 167. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Oturdıkları Binanın Mülkiyetine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,081	3	,360	,815	,486
Gruplariçi	272,514	626	,442		
Toplam	277,595	629			

Tablo 167.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle bina mülkiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(3-629)=.815$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin yaşadıkları yerin mülkiyetinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ikamet durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin bina mülkiyetleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 168. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Analizi

Eş Durumu	N	$\bar{X}$	S
Çalışıyor	136	4,03	,63
Çalışmıyor	381	3,92	,67
Bekar	114	3,98	,67
Toplam	631	3,95	,66

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Eşi çalışan öğretmenlerin ortalaması 4,03; eşi çalışmayan öğretmenlerin ortalaması 3,92; evli olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 3,98'dir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin eşlerinin çalışıp çalışmamasına göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 169’da verilmiştir.

Tablo 169. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Eş Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1,212	2	,606	1,359	,258
Gruplarıçi	279,981	628	,446		
Toplam	281,193	630			

Tablo 169.’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle eşlerinin bir iş kolunda çalışıp çalışmamaları arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-628)=1,359$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin eşlerinin meslekî durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin eşlerinin meslek durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin eşlerinin bir iş kolunda çalışıp çalışmama durumları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 170. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Analizi

Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Çocuk	138	3,98	,67
2 Çocuk	161	3,95	,72
3 Çocuk	90	3,98	,61
4 Çocuk ve Üzeri	63	3,75	,64
Bekar	109	3,97	,68
Çocuksuz	70	4,02	,56
Toplam	631	3,95	,66

Öğretmenlerin bu gruptaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için kaç çocuk sahibi olduklarına göre yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalama değerler şöyle bulunmuştur. Bir çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,98; iki çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,95; üç çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,98; dört ve üzeri sayıda çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması 3,75; bekar öğretmenlerin ortalaması 3,97; evli olduğu halde çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise 4,02'dir.

Öğretmenlerin, "Çocuk Merkezli Yaklaşım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayıları(RECODE) göz önüne alınarak uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 171'de verilmiştir.

Tablo 171. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	3,099	5	,620	1,389	,226
Gruplariçi	278,884	625	,446		
Toplam	281,984	630			

Tablo 171.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle sahip oldukları çocuk sayısı(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(5-625)=1.389$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin öğrenim durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde belirtecek olursak, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayıları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin kaç çocuğa sahip oldukları, onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 172. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Analizi

Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	S
Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.	41	4,03	,63
Ankara Üni. İlahiyat Fak.	56	3,97	,77
Selçuk Üni. İlahiyat fak.	40	4,00	,64
Marmara Üni. İlahiyat Fak.	277	3,94	,66

Erciyes Üni. İlahiyat Fak.	27	3,76	,71
19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.	20	4,22	,70
Uludağ Üni. İlahiyat Fak.	53	4,06	,59
İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü	17	3,69	,69
Diğer İlahiyat Fakülteleri	27	3,96	,67
Diğer Yüksek İslam Enstitüleri	27	3,90	,63
Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitüleri	6	4,16	,40
Atatürk Üni. İlahiyat F. ve İslami İlimler F.	37	3,88	,72
Toplam	628	3,95	,66

Öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterliklere mezun oldukları fakültelere göre sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,03; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,97; Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,00; Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 3,94; Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin 3,76; 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,22; Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nin ortalaması 4,06; İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü’nün ortalaması 3,69; Diğer İlahiyat Fakültelerinin ortalaması 3,96; Diğer Yüksek İslam Enstitülerinin ortalaması 3,90; Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Enstitülerinin ortalaması 4,16; Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İslami İlimler Fakültesi’nin ortalaması ise 3,88’dir

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye(RECODE) göre yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 173’de verilmiştir.

Tablo 173. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye(RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5,204	11	,473	1,056	,205
Gruplarıçi	276,066	616	,448		
Toplam	281,270	627			

Tablo 173.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle mezun olduğu fakülte(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(11-616)=1,056$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin hangi fakültelerin mezunu oldukları sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 174. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Analizi

Haftalık Ders Saati	N	$\bar{X}$	S
0-15 Saat	87	3,99	,72
16-28 Saat	456	3,94	,67
29 Saat ve Üzeri	90	4,01	,59
Toplam	633	3,95	,66

Öğretmenlerin bu boyutta beklenen yeterliklere ne seviyede sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Haftada 0-15 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,99; haftada 16-28 saat arası derse girenlerin ortalaması 3,94; haftada 29 ve üzeri sayıda derse giren öğretmenlerin genel durum içindeki ortalamaları ise 4,01'dir.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin haftalık ders saatlerine(RECODE) göre varyans analizi sonuçları Tablo 175’de verilmiştir.

Tablo 175. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Girdikleri Haftalık Ders Saatlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,483	2	,242	,541	,583
Gruplarıçi	281,546	630	,447		
Toplam	282,029	632			

Tablo 175.’de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle haftalık ders saatleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-630)=.541, p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin haftalık ders saati durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ders saatleri ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin haftada kaç saat derse girdikleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 176. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Analizi

Hizmet İçi Eğitim Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	S
1 Kez	166	4,01	,64
2 ve Üzeri	131	4,03	,61
Lisans Üstü	306	3,89	,69
Toplam	603	3,95	,66

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan yeterliklere sahip olma düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmalarıyla ilgili yapılan analizin sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Sadece 1 kez hizmet içi eğitime katılmış olanların ortalaması 4,01; 2 kez ve üzeri sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olanların ortalaması 4,03; hiç hizmet içi eğitime katılmayanların ortalaması ise 3,89'dur.

Öğretmenlerin, "Çocuk Merkezli Yaklaşım" boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sayılarına(RECODE) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 177'de verilmiştir.

Tablo 177. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılım Sayılarına (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2,350	2	1,175	2,645	,072
Gruplariçi	266,585	600	,444		
Toplam	268,935	602			

Tablo 177.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle hizmet içi eğitimlerinin(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-600)=2,645$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılım durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin kaç kez hizmet içi eğitimlere katıldıkları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmış veya katılmamış olmaları onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 178. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Analizi

Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	S
0-800 Milyon Arası	264	3,93	,67
801-1.500 Milyon Arası	333	3,97	,67
1.501 Milyon ve Üzeri	30	4,04	,65
Toplam	627	3,95	,67

Öğretmenlerin aylık gelirleriyle ilgili olarak sözü edilen boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir. Aylık toplam 0-800 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,93; 801-1.500 milyon arası geliri olanların ortalaması 3,97; 1.501 milyon ve üzeri geliri olanların ortalaması ise 4,04'dür.

Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna ilişkin yeterlik düzeylerinin öğretmenlerin aylık toplam gelirlerinin miktarına(RECODE) göre uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 179’da verilmiştir.

Tablo 179. Öğretmenlerin, Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Aylık Toplam Gelirlerine (RECODE) Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,374	2	,187	,415	,660
Gruplarıçi	281,061	624	,450		
Toplam	281,435	626			

Tablo 179.’da verilen bulgulara göre öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutuna sahip olma düzeyleriyle aylık gelirleri(RECODE) arasında anlamlı bir fark yoktur [$F(2-624)=.415$, $p>.05$]. Bu değerler, DKAB öğretmenlerinin gelir durumlarının “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu yeterliklerinde farklı etkiler oluşturmadığını göstermektedir. Başka bir şekilde söyleyecek olursak, öğretmenlerin aylık gelir durumları ile sözü edilen boyut arasında bir ilişki, anlamlı bir etki yoktur. Öğretmenlerin ayda ne kadar gelir elde ettikleri onların bu yeterliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir faktör olmamaktadır.

Tablo 180. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Fark Testidir

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	551	3,9321	0,67827	629	-2,948	0,004
Bayan	82	4,1382	0,57619			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 180’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(629)=-2,948, p<.05$]. Erkek öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,93$ iken bekar öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,13$ ’dür. Bu bulgular, bayan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımda daha etkili olduklarını, başka bir ifadeyle çocuk merkezli yaklaşımda cinsiyet faktörünün önemli olduğunu gösterir. Bayan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşım konusundaki tutumları erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumludur. Bu değerler, bayan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutunda daha önemli bir etkiye sahip olduklarını gösterir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 181. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Fark Testidir

Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
İmam-Hatip	526	3,9682	0,64689	630	0,81	0,424
Diğer Liseler	106	3,9112	0,76819			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 181’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya

katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(630)=0.801, p>.05$]. İ.H.L. mezunu öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,96$ iken diğer liselerden mezun öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,91$ ’dir. Elde edilen bulgular ışığında “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda sözü edilen yeterliklere sahip olma konusunda mezun olunan lise türünün bir etkisi olmadığı, bu iki unsur arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı söylenebilir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 182. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Göre Fark Testidir

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İl Merkezi	591	3,9549	0,66902	631	-0,598	0,553
İlçe Merkezi	42	4,0179	0,65888			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 182’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=-0.598, p>.05$]. İl merkezde çalışan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,95$ iken ilçe merkezde çalışan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,01$ ’dir. Bu bulgulara göre, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda sahip olunması beklenen yeterlikler ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim merkezleri arasında

anlamlı bir ilişki yoktur. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 183. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadı Durumlarına Göre Fark Testidir

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Evet, Aldım	316	4,0177	0,62785	621	2,209	0,021
Hayır, Almadım	307	3,8950	0,69779			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 183’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların hizmet içi eğitimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(621)=2.209, p<.05$]. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,01$ iken hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,89$ ’dur. “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin tutumlarının, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle Hizmet içi eğitim almış olmak ile “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu değerler, hizmet içi eğitim almış olmanın “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda mevcut yeterliklere sahip olunabilmesi açısından önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Eğitim-öğretim onu öğrenecek insanı merkeze almalıdır. Ve İlköğretimde okuyan çocukların oldukça karmaşık görünen bir yapısı vardır. Yapılan araştırmalarla öğrenciye en çok nasıl verimli olunabileceği, öğrenciye nasıl yaklaşılabileceği, onların gelişim özellikleri daha net ortaya konulmak istenmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin, ki bu kurslar da sürekli kendilerini yenilemekle yükümlüdürler, çocuk merkezli yaklaşım konusunda doğru

davranışı bulmalarında etkili olduğu görülmektedir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 184. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Akademik Dergileri Takip Edip Etmeme Durumlarına Göre Fark Testidir

Akademik Dergi Takibi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Evet	323	4,0637	0,61893	616	4,014	0,000
Hayır	295	3,8500	0,70465			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan uygulanan fark testi sonuçları Tablo 184’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların akademik dergi takip durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(616)=4.014, p<.05$]. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,06$ iken takip etmeyen öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,85$ ’dir. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin bu boyuttaki tutumları, akademik dergileri takip etmeyen öğretmenlerin tutumlarından daha olumludur. Elde edilen sonuçlara göre, akademik dergilerin takibi ile “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlikler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olmaları açısından akademik dergileri takip etmelerinin etkili olduğu sonuçlardan anlaşılabilmektedir. Yetişkinlerden daha farklı gelişim ve değişim sürecinde olan öğrencilerin, daha etkili şekilde eğitim-öğretim sürecine dahil edilmeleri için, onlar hakkında yeterli bilgiye sahip olunması gerekir. Akademik düzeyde hazırlanan dergiler, bunu da ele aldıkları sürece, kendilerini düzenli okuyan öğretmenlere, bu yönde olumlu bir bakış açısı katabilmektedirler. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 185. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının İdari Görev Durumlarına Göre(Record) Fark Testidir

İdari Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
İdari Görevi Yok	540	3,96	0,660	627	0,137	0,891
Müdür-Müdür Yardımcısı	89	3,95	0,718			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin idari görev durumlarına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 185’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin idari görevlerinin olup olmasına göre farklılaşmamaktadır [$t(627)=0,137, p>.05$]. İdari görevi olmayan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,96$ iken idari görevi olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,95$ ’dir. Bu bulgulardan, idari görev durumlarının bu boyutun ortaya çıkmasında önemli faktör olmadığı anlaşılmaktadır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 186. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Fark Testidir

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evli	518	3,95	0,667	631	-0,585	0,559
Bekar	115	3,99	0,676			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları Tablo 186’da verilmiştir. Bu bulgulara göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin medeni hallerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(631)=-0,585, p<.05$]. Evli olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,95$ iken bekar öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,99$ ’dur. Bu bulgular, evli olan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımda daha etkili olduklarını, başka bir ifadeyle çocuk merkezli yaklaşımda medeni hal faktörünün önemli olmadığını gösterir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 187. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre (Recode) Fark Testidir

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ayda 1 veya 1’denDaha Kitap	335	3,89	0,690	590	-2,684	0,007
Ayda 2 ve Üzeri Sayıda Kitap	257	4,04	0,631			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısına göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 187’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli

Yaklaşım “ boyutundaki yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t(590)=-2,684, p<.05$]. Ayda 1 veya daha az sayıda kitap okuyan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,89$ iken daha sık kitap okuyan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=4,04$ ’dür. Bu bulgular, ayda 2 ve daha fazla sayıda kitap okuyan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımda daha etkili olduklarını, başka bir ifadeyle çocuk merkezli yaklaşımda kitap okuma sıklığı faktörünün önemli olduğunu gösterir. Daha sık kitap okuyan öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşım konusundaki tutumları daha az kitap okuyan öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumludur. Bu değerler, seyrek kitap okuyan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda daha önemli bir etkiye sahip olduklarını gösterir. 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 garantili yöntemlere ulaşılabilir. Elbette çocuk merkezli yaklaşım hakkında yeni bilgiler edinmek, öğretmenlerin bu yaklaşımda yararlı olacaktır. Bu bakımdan, sık kitap okumanın, çocuk merkezli yaklaşımda farklılıklara sebep olması olağandır. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Tablo 188. Çocuk Merkezli Yaklaşım Ölçeği Ortalama Puanlarının Mesleki Kıdem Durumlarına Göre(Recode) Fark Testidir

Kıdem Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
6 Yıla Kadar Kıdemi Olanlar	247	3,97	0,653	614	0,226	0,821
6 Yıl ve Fazla Kıdemi Olanlar	369	3,96	0,670			

Araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılan fark testi sonuçları Tablo 188’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterlik düzeyleri, onların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(614)=0,226, p<.05$]. 6 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,97$ iken 6 yıl ve öğretmenlerin “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutu ölçeği puan ortalamaları $\bar{X}=3,96$ ’dır. Bu değerlerden, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutunda kıdemin önemli bir etkiye sahip olmadıklarını gösterir. Tablo değerleri varyansların eşitsizliği varsayımına göre alınmıştır.

Öğretmenlerin kıdem, haftalık ders saati ve aylık gelirleri ile yeterliklere sahip olma düzeyleri arasında hesaplanan korelasyon şu şekildedir.

Tablo 189. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi İle Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma, ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	,043
	Sig. (2-tailed)	,	,282
	N	618	618
Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları	Pearson Correlation	,043	1
	Sig. (2-tailed)	,282	,
	N	618	635

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 189'un incelenmesinden öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur. ($r=.043, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kıdemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 190. Öğretmenin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	,143**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	618	618
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Correlation	,143**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	618	635

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 190'ın incelenmesinden öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanma boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=.143, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanma yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.020$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın %2'sinin kideden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 191'in incelenmesinden ise, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.037, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın %0,00'ının kideden kaynaklandığı görülür.

Tablo 191. Öğretmenin Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	,037
	Sig. (2-tailed)	,	,356
	N	618	618
Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,037	1
	Sig. (2-tailed)	,356	,
	N	618	635

Tablo 192'nin incelendiğinde, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.034, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kıdemden kaynaklandığı yani bu boyutta kидemin etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 192. Öğretmenin Meslekteki Kıdemi İle Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	,034
	Sig. (2-tailed)	,	,396
	N	618	618
Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması	Pearson Correlation	,034	1
	Sig. (2-tailed)	,396	,
	N	618	635

Tablo 193'ün incelenmesi sonucunda ise öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile öğretim teknolojileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=.078, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, öğretim teknolojileri yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.006$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %1'inin kıdemden kaynaklandığı görülür.

Tablo 193. Öğretmenin Meslekteki Kıdemi İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	,078
	Sig. (2-tailed)	,	,053
	N	618	618
Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,078	1
	Sig. (2-tailed)	,053	,
	N	618	635

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 194'ün incelenmesinden öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile çocuk merkezli yaklaşım boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. ($r = -.012, p > .05$). Buna göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, çocuk merkezli yaklaşım yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2 = 0.00$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın %0'ının kıdemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 194. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi İle Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması
Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi	Pearson Correlation	1	-,009
	Sig. (2-tailed)	,	,821
	N	618	616
Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	-,009	1
	Sig. (2-tailed)	,821	,
	N	616	633

Tablo 195. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma, ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	,021
	Sig. (2-tailed)	,	,599
	N	635	635
Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları	Pearson Correlation	,021	1
	Sig. (2-tailed)	,599	,
	N	635	635

Tablo 195'in incelenmesinden öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.021, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.00$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın %0'ının ders saatinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 196. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	-,095
	Sig. (2-tailed)	,	,016
	N	635	635
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Correlation	-,095	1
	Sig. (2-tailed)	,016	,
	N	635	635

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 196'nın incelenmesinden öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=-.095, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin ders saatleri arttıkça, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım

yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.009$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın yaklaşık %01'inin ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 197. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Etkili İletişim Bilgi ve Teknikleri Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Etkili İletişim Bilgi ve Teknikler Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	,031
	Sig. (2-tailed)	,	,438
	N	635	635
Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,031	1
	Sig. (2-tailed)	,438	,
	N	635	635

Tablo 197'nin incelenmesinden öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanım boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. ($r=.031, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.00$) dikkate alındığında, bu boyuttaki toplam varyansın %0'ının ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 198. Öğretmenin Haftalık Ders Saati İle Öğretmenin Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	,038
	Sig. (2 tailed)	,	,343
	N	635	635
Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması	Pearson Correlation	,038	1
	Sig. (2 tailed)	,343	,
	N	635	635

Tablo 198'in incelenmesinden öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. ($r=.038, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, bu boyutaki toplam varyansın %01'inin ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 199 incelendiğinde öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile öğretim teknolojileri boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. ($r=-.001, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.00$) dikkate alındığında, öğretim teknolojileri boyutundaki toplam varyansın %0'ının ders saatlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 199. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	-,001
	Sig. (2-tailed)	,	,987
	N	635	635
Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	-,001	1
	Sig. (2-tailed)	,987	,
	N	635	635

Tablo 200'ün incelenmesinden öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile çocuk merkezli yaklaşım boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=0.007, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.00$) dikkate alındığında, çocuk merkezli yaklaşım boyutundaki toplam varyansın %0'ının haftalık ders saatinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 200. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saatleri İle Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Haftalık Ders Saati	Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Haftalık Ders Saati	Pearson Correlation	1	,007
	Sig. (2-tailed)	,	,855
	N	635	633
Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,007	1
	Sig. (2-tailed)	,855	,
	N	633	633

Tablo 201. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma, ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,078
	Sig. (2-tailed)	,	,050
	N	629	629
Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme Boyutu Ortalama Puanları	Pearson Correlation	,078	1
	Sig. (2-tailed)	,050	,
	N	629	635

Tablo 201'in incelenmesinden öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile Öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=.078, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme yeterliğinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.006$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %1'inin gelirden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 202. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,077
	Sig. (2-tailed)	,	,055
	N	629	629
Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım Boyutu Ortalama Puanı	Pearson Correlation	,077	1
	Sig. (2-tailed)	,055	,
	N	629	635

Tablo 202'nin incelenmesinden öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=.077, p<.05$). Buna göre öğretmenlerin gelirleri arttıkça, eğitim-öğretim sürecinde aktiflik ve etkili kullanım yeterliğinin de

arttığı söylenebilir. Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.005$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %1'inin kıdemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 203. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,042
	Sig. (2-tailed)	,	,289
	N	629	629
Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerini Kullanma Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,042	1
	Sig. (2-tailed)	,289	,
	N	629	635

Tablo 203'ün incelenmesinden öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile etkili iletişim bilgi ve tekniklerini kullanma boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.042, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kıdemden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 204. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,055
	Sig. (2-tailed)	,	,170
	N	629	629
Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayıları Ortalaması	Pearson Correlation	,055	1
	Sig. (2-tailed)	,170	,
	N	629	635

Tablo 204'ün incelenmesinden öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile amaca ulaştıracak bilgi ve beceriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.055, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.003$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kideden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 205'e bakıldığında öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile öğretim teknolojileri boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.053, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.002$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kideden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 205. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Puanları İle Öğretim Teknolojileri Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,053
	Sig. (2-tailed)	,	,181
	N	629	629
Öğretim Teknolojileri Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,053	1
	Sig. (2-tailed)	,181	,
	N	629	635

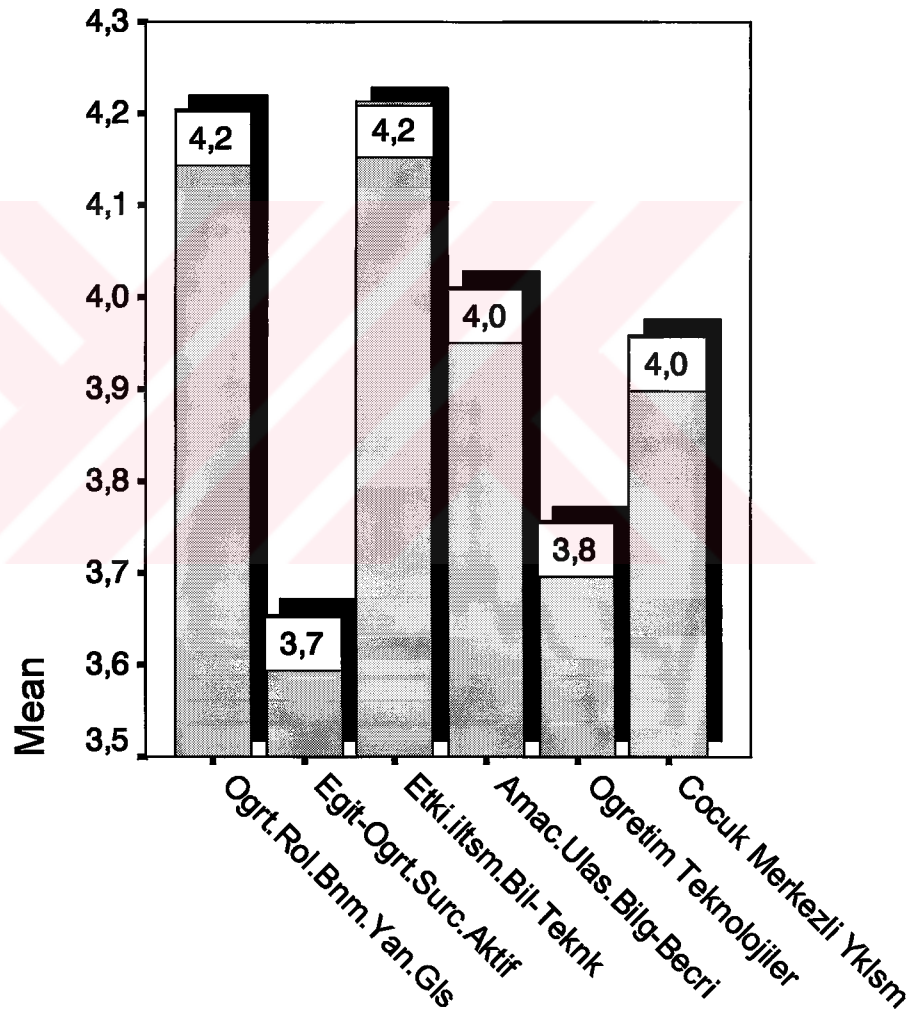
Tablo 206'ya bakıldığında öğretmenlerin aylık ortalama gelirleri ile çocuk merkezli yaklaşım boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. ($r=.035, p>.05$). Determinasyon kat sayısı ($r^2=0.001$) dikkate alındığında, öğretmenlik rolünü benimseme, yansıtma ve geliştirme boyutundaki toplam varyansın %0'ının kideden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 206. Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri İle Çocuk Merkezli yaklaşım Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki İlişki

		(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması
(Record) Öğretmenlerin Aylık Ortalama Gelirleri	Pearson Correlation	1	,035
	Sig. (2-tailed)	,	,382
	N	629	627
Çocuk Merkezli Yaklaşım Boyutu Faktör Ağırlıkları ve Madde Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	Pearson Correlation	,035	1
	Sig. (2-tailed)	,382	,
	N	627	633

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin temel yeterlik alanlarına sahip olma düzeyleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Şekil 24.



Öğretmenlerin temel yeterliklerinin ölçülmesi amacıyla uyguladığımız anketlerin toplanması esnasında görüşme imkanı bulduğumuz bazı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinden, sorduğumuz sorularla ilgili fikirler edindik. Bunlara göre, öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için sorduğumuz sorulara verdikleri cevapların belirlenmesinde nelerin etkili olduklarını söylememiz gerekirse kısaca şunlar söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılamamalarının sebepleri arasında, müracaatlarının kabul edilmemiş olmasının yanı sıra, İstanbul içinde branş ile ilgili kursların pek açılmamasının da etkili olduğu görülmektedir. Alanla ilgili ya da akademik düzeyde genel kurs sayısının da az olduğunu belirten öğretmenlerimizden bazıları, kursların şartlarının uygun olmayışının da katılımlarında önemli bir engel olduğunu dile getirmişlerdir.

Kitap okuma sıklıklarının etkileyen faktörler ise şu farklılıkları barındırmaktadır. Bazı öğretmenler, yoğunluktan dolayı fırsat bulamadıklarını, bazı öğretmenler evlendikten sonra eşine ve çocuklarına da vakit ayırmak durumunda olduklarından dolayı eskisinden daha az sayıda kitap okuyabildiklerini, bazı öğretmenlerin ise okulların açık olduğu dönemlerde veya yazılıların yapıldığı haftalarda okudukları kitap sayılarının kendi istekleri dışında düştüğünü, bazı öğretmenler ise yine aynı şekilde yoğunluğa göre ya da sayfa sayısı veya içeriğine göre okudukları kitap sayısının değiştiğini, bir kısım öğretmenlerimiz ise kitap okumaktan ziyade ilgilendikleri alanlarla ilgili araştırma yapmayı, makale veya seyahat yazılarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yüksek Lisans, Doktora yapmakta olan bazı öğretmenler de takip ettikleri bölüm sebebiyle alanlarıyla ilgili çalışma yaptıklarından fazla kitap okuyamadıklarını, kimi öğretmenlerimiz de aksine, akademik çalışmalar sayesinde normalden fazla kitap okuma imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Madde bağımlılığı sorunlarını çözmede destek sağlama konusuna “hiç” cevabını veren bazı öğretmenler ise bunun sebebi olarak, böyle bir sorunla daha önce karşılaşmamış olmalarını, öğrencilerinde bu tarz sorunlar bulunmaması sebebiyle hiç müdahale etmek durumunda kalmadıklarını göstermişlerdir.

İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yer ayırmada yetersiz kaldıklarını belirten öğretmenlerimizden bazıları ise müfredatın sınırlı olduğunu söylemişlerdir. Bunun yanı sıra toplumun tam olarak İslam Dini kurallarını bilmediklerini, soruların çoğunlukla bu din ile ilgili geldiğini, bu yüzden de zamanlarının çoğunu İslam dininin özelliklerini anlatmaya ayırdıklarını dile getirmişlerdir.

Akademik dergileri takip eden öğretmenlerimizin çok çeşitli tercihlerinin olduğu görülmüştür. Diyanet Aylık Dergi’sinin yanı sıra Diyanet Çocuk, çeşitli İlahiyat Fakültelerinin aylık dergileri, Değerler Eğitimi, Genç Beyin... gibi çok sayıda dergi takip edilmektedir.

Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme hususunda, sadece karne dönemini esas alan öğretmenlerin yanı sıra sürekli idare ile iletişim içinde olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra, kendisinin idari görevi olduğu için bu maddeye “hiç” cevabını veren öğretmenler de olmuştur.

Hoşgörü kültürü kazandırma hususunda çok çaba gösterdiğini ama ne derece kazandığını bilmediğini, bazı hususların ne kadar çaba sarf edilse de öğretmenin dışında geliştiğini belirten öğretmenlerimiz olmuştur.

Sorularımızın bir kısmında rehberlik servisi ile işbirliği yapma, rehberlik servisinden yararlanma, velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda bilgilendirme, rehberlik servisi tarafından düzenlenen seminerlere katılma, yakından takip etme hususunda ise öğretmenlerimizin okullarında rehberlik servisinin bulunmayışının bu sorulara olumsuz cevap vermelerine sebep olduğunu görmekteyiz. Bazı öğretmenlerimiz ise rehber öğretmen veya rehberlik servisi olmaması dolayısıyla bu işi kendi istekleriyle, gönüllü olarak yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğretim yöntemlerini uygun ortam,araç-gereç vb. materyallerini kullanarak destekleme konusunda ise, olumsuz cevap verilmesinde görev yaptıkları okullarda uygun-yeterli ortamların, veya materyallerin bulunmayışının etkisinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında DKAB açısından onaylı-İlgili materyal sıkıntısı çektiklerini, bu yüzden de farklı kaynaklara fazla başvuramadıklarını söylemişlerdir.

Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlamanın kalabalık sınıflara sahip öğretmenlerde daha zor olduğu anlaşılmaktadır. Anketimize katılan öğretmenlerimizden bir kısmı, özellikle 50-60 kişilik sınıf mevcudu olan sınıflarda disiplini sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Okul çevresindeki dini yapıların ziyaret ettirilerek dersin zenginleştirilmesinin ise oldukça zor olduğunu belirten öğretmenlerimiz, bunun sebebi olarak yasal izin almanın güç olmasının yanı sıra, fazla sayıda sınıfa derse girildiği için, ya sınıflar arasında seçim yapmak ya da, oldukça kalabalık bir sayı oluşturacak, tüm sınıflardaki öğrencileri götürmek çelişkisi arasında kaldıkları için zorlandıklarını, bu yüzden de dini yapıları başka şekilde tanıtmayı veya gitmelerini tavsiye etmeyi seçebilmektedirler.

Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılması beklenen öğretmenlerimizden bazıları bu alandaki bilimsel etkinliklerin fazla duyurulmadığını, bu yüzden de katılamadıklarını ifade ettiklerini görmekteyiz. Anketimize katılan öğretmenlerin bir kaçı ise yeterli vakit bulamadıkları için bu tarz etkinliklere katılamadıklarını söylemişlerdir.

Eğitimde bilgisayardan etkin şekilde yararlanamamalarında ise okullarında bilgisayar sınıfının bulunmayışı etkin rol oynamaktadır. Bilgisayar kullanımında yeterli bilgiye sahip olmayan bazı öğretmenlerimiz de derslerinde yeterince bilgisayardan yararlanamamaktadırlar.

Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma, toplantılarda işbirliği yapma, okullardaki etkinliklere velilerin de katılımını sağlama, velilerin ekonomik düzeylerine

göre okula katkıda bulunmalarını sağlama, velileri rehberlik servisi hakkında bilgilendirme, öğrenciler hakkında geri bildirim yapma ve okul içi etkinlikleri hakkında bilgi verme gibi hususlarda kendileri dışında velilerin de çabasının gerekli olduğunu, bazı velilerin okula neredeyse hiç gelmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden kendilerine yönelttiğimiz sorulara olumsuz veya yetersiz cevap vermelerinde, velilerin kendilerine destek olmamalarının da önemini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, ev ziyaretleri yaparak velilerle görüşen öğretmenler de mevcuttur.

Kendilerinden bekledikleri-beklenen bazı davranışları kimi zaman gösterememelerinin; çevre şartları, okulun fiziki imkanları, sınıfların aşırı kalabalık oluşu ve girilen sınıfların sayısının fazla olup ders saatinin her sınıf için 2 saatle sınırlı olması, velilerin %90'ının ilkokul mezunu olması gibi sebeplerden dolayı yaşanan bazı sıkıntılardan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Kendini geliştirme hususunda ise bazı öğretmenlerimiz sonucunun ne olduğunu bilmeseler de ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ, ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın kısa bir özetine, bulgulara göre elde ettiğimiz sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Özet

İlköğretim, çocuğun yaşamındaki en önemli gelişim dönemlerinden birisidir. Özellikle ahlaki eğitim ve din konusunda temel bilgileri alacakları, gelişim düzeylerine gerekenleri öğrenecekleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin layıkıyla verilmesi nitelikli kuşakların yetiştirilmesi açısından çok elzemdir. Bu dönemdeki öğrencilerin gereken eğitimi almalarının, onları yetiştiren DKAB öğretmenlerinin alan yeterliklerine sahip olup olmamalarıyla doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin hem öğretmenlerini kendilerine büyük ölçüde model olarak almaları, hem gelecekteki bilgilerinin temelini bu dönemde atılıyor olması, hem de öğrenecekleri konuların genel anlamda ne derecede önemli oldukları gösterilebilir. İşte bu yüzden yapılması gereken, öncelikle alan yeterliklerine sözü edilen öğretmenlerin ne derecede sahip olduklarının belirlenmesi ve bu yeterliklerin nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesidir. Açıktır ki, öncelikle varsa sorun belirlenmeli, sonra da bunun giderilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. İlköğretim DKAB öğretmenliğinin, ilköğretim öğrencilerine daha çok hitap eder hale getirilmesi için İlahiyat Fakültelerinde çeşitli yenilik çalışmaları yapılmakta ise de hem bu çalışmaların sonuçlarının hem ne derece etkili olduklarının görülmesi, hem de alınması

gereken diğerk önlemlerin, yapılması gereken diğerk çalışmaların belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede, hem yeni yetişmekte olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine eğitim süreçlerinde, hem de halen görevde bulunan DKAB öğretmenlerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kurslarında yapılması gerekenler bir nebze de olsa ortaya konulabilecektir.

Yapılan 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 etmediğı araştırılmıştır.

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi, İDAKB öğretmenlerinin sahip olması beklenen yeterliklerde Recai Doğan- Nurullah Altaş'ın çalışmaları esas alınmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Kullandığımız ölçekte 6 temel yeterlik boyutu esas alınarak 122 yeterlik incelenmiştir. Elde edilen analizlerin çözümlenmesinde, varyans analizi, fark testi, çoklu karşılaştırma testi, aritmetik ortalama testleri uygulanmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda verildiğı gibidir. Sonuçların sadece ankete katılan İstanbul'da görevli İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini kapsadığı unutulmamalıdır.

1- Araştırmamıza katılan öğretmenlerin %86,8'i erkek, %12,9'u bayandır. %0,3'ü ise cinsiyetlerini belirtmemişlerdir.

2- Öğretmenlerin, %9,3'ü çeşitli Yüksek İslam Enstitülerinden, %70,4'ü fakültelerinin lisans bölümlerinden, %20,3'ü ise çeşitli üniversitelerin lisans üstü programlarından mezun olmuşlardır.

3- Öğretmenlerin %81,9'u evli iken %18,1'i bekardır.

4- Öğretmenlerin %93,4'ü İstanbul'un merkez bölgelerinde görev yapmakta iken %6,6'sı ilçe merkezlerde görev yapmaktadırlar.

5- İDKAB öğretmenlerinden %50,1'i çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmış, %48,3'ü hiç hizmet içi eğitim katılmamış, %1,6'sı da bu soruya cevap vermemiştir.

6- Öğretmenlerin %85,4'ünün herhangi bir idari görevi yokken %14'ü görev yaptıkları okullarda müdür veya müdür muaviniği yapmaktadırlar.

7- Öğretmenlerden %83,1'i İmam-Hatip Liselerinden %16,7'si ise farklı liselerden mezun olmuşlardır.

8- İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin %43,6'sı Marmara İlahiyat Fakültesi mezunudur. %8,8'i Ankara Üni. İlahiyat Fak.; %8,5'i Uludağ Üni. İlahiyat Fak.; %6,5'i Dokuz Eylül Üni. İlahiyat Fak.; %6,3'ü Selçuk Üni. İlahiyat Fak.; %4,3'ü Erciyes Üni. İlahiyat Fak.; %3,1'i 19 Mayıs Üni. İlahiyat Fak.; %2,8'i İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü; %4,3'ü diğer İlahiyat Fak.; %0,9'u Eğitim Fak. ve Eğitim Enstitüleri; %4,3'ü Diğer Yüksek İslam Enstitülerinden mezun olmuşlardır.

9- Öğretmenlerden %13,7'si haftada 0-15 saat arası derse girmekte, %72,1'i 16-25 saat arası, %14,2'si ise 26 saat ve üzeri derse girmektedirler.

10- İDKAB öğretmenlerinin %51'i çeşitli akademik dergileri takip ederken %46,5'i akademik dergileri takip etmemektedirler.

11- Öğretmenlerden %52,8'i ayda 1 veya daha az kitap okurken, ayda 2 veya üzeri kitap okuyanların oranı ise %40,6'dır.

12- Öğretmenlerin %26'sı kendilerine ait evlerde ikamet ederken %50,1'i kiracı, %20,6'sı ailesine ait evlerde, %2,8'i ise lojmanda kalmaktadır.

13- Öğretmenlerin %21,6'sının eşi çeşitli meslek gruplarında çalışmakta, %60,2'si herhangi bir işte çalışmamaktadır, %18'i ise bekardır.

14- Öğretmenlerin %21,7'sinin 1; %25,4'ünün 2; %14,3'ünün 3, %10,1'inin ise 4 ve üzeri sayıda çocuğu vardır.

15- Öğretmenlerden 26,5'i sadece 1 kere hizmet içi eğitime katılmış, %20,6'sı ise 2 ve üzeri sayıda, %48,2'si ise hiç hizmet içi eğitime katılmamıştır.

16- İDAKB öğretmenlerinin %38,9'si 0-6 yıl arası kıdeme sahipken %58,4'ü 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

17- Öğretmenlerin 41,7'si 0-800 Milyon arası aylık toplam gelire sahipken %52,6'sı 801 Milyon- 1500 Milyon arası aylık toplam gelire, %4,7'si ise 1.501 Milyon ve üzeri miktarda aylık toplam gelire sahiptirler.

18- Öğretmenler, “Öğretmenlik Rolünü Benimseme, Yansıtma ve Geliştirme” boyutundaki yeterliklere büyük ölçüde sahiptirler. Bu boyutta en fazla düzeyde sahip olunan yeterlik “çocuk sevgisi” olarak karşımıza çıkmakta, en az düzeyde sahip olunan yeterliğin ise “mesleği ile ilgili yayınları izleme” olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine öğrenim durumlarının, cinsiyetlerinin, oturdukları binaların mülkiyetinin, mezun oldukları lise türünün, medeni durumlarının, eşlerinin çalışıp çalışmamasının, görev yaptıkları yerleşim yerinin, kitap okuma sıklıklarının, sahip oldukları çocuk sayısının, mesleki kıdemlerinin, mezun oldukları fakültelerin, haftalık ders saatlerinin, aylık toplam gelirlerinin etki etmediği anlaşılmaktadır.

İdari görev durumları, akademik dergi takip edip etmemeleri ve hizmet içi eğitim alıp almamaları ise bu boyuttaki yeterliklerin ortaya çıkmasında etkili bir faktördür. Öyle ki müdür ve ya müdür yardımcılığı yapan öğretmenlerin idari görevi olmayan öğretmenlerden; hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenlerin hiç katılmamış olan öğretmenlerden; akademik dergileri takip eden öğretmenlerin bu dergileri takip etmeyen öğretmenlerden yeterliklere daha fazla sahip oldukları anlaşılmaktadır.

19- Öğretmenler, “Eğitim-Öğretim Sürecinde Aktiflik ve Etkili Kullanım” boyutundaki yeterliklere oldukça sahiptirler. Bu alandaki en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik “disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama” iken, en az düzeyde sahip olunan yeterlik ise “okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme”dir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerine öğrenim durumları, cinsiyetleri, oturdukları binaların mülkiyeti, mezun oldukları lise türü, medeni durumları, eşlerinin çalışıp çalışmaması, görev yaptıkları yerleşim yeri, kitap okuma sıklıkları, sahip oldukları çocuk sayısı, mezun oldukları fakülteler, aylık gelirleri etki etmemektedir. İdari görevlerinin olup olmaması, mesleki kıdemleri, hizmet içi eğitimlere katılıp katılmamaları, akademik dergi takipleri, haftalık girdikleri ders saati ise bu boyuttaki yeterliklerin ortaya çıkmasında etkilidir. Öyle ki bu boyuttaki yeterliklere müdür veya müdür yardımcılığı yapan öğretmenler idari görevi olmayan öğretmenlerden; hizmet içi eğitimlere katılmış olan öğretmenler de hiç katılmamış olan öğretmenlerden, 6 ve daha fazla yıl

kıdeme sahip olan öğretmenler daha az kıdemi olan öğretmenlerden; akademik dergileri takip eden öğretmenler takip etmeyen öğretmenlerden; haftada 0-15 saat arası derse giren öğretmenler daha fazla sayıda derse giren öğretmenlerden daha çok sahiptirler.

20-Öğretmenler, “Etkili İletişim Bilgi ve Tekniklerinin Kullanma” boyutundaki yeterliklere yeterince sahiptirler. Bu boyutta en fazla düzeyde sahip olunan yeterlik “öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü ola” iken, en az sahip olunan yeterlik ise “çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere yer verme”dir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklere sahip olma düzeylerinde öğrenim durumları, cinsiyetleri, idari görev durumları, oturdukları binaların mülkiyeti, mezun oldukları lise türü, medeni durumları, eşlerinin çalışıp çalışmaması, görev yaptıkları yerleşim yerinin türü, kitap okuma sıklıkları, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülteler, haftalık ders saatleri, aylık gelirleri etkili değildir.

Hizmet içi eğitim alıp almamaları, akademik dergi takipleri ise bu boyutta etkili bir faktördür. Hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin yeterliklere sahip olma düzeyleri hiç hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerden, akademik dergileri takip eden öğretmenlerin ise takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksektir.

20- Öğretmenler, “Amaca Ulaştıracak Bilgi ve Beceriler” boyutundaki yeterliklere de yeterince sahiptirler. Bu boyutta en fazla sahip olunan yeterlik “dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme” iken, en az düzeyde sahip olunan yeterlik ise “çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme”dir.

Bu boyuttaki yeterliklere öğrenim durumu, cinsiyet, idari görev, bina mülkiyeti, cinsiyet, medeni durum, eşlerinin çalışıp çalışmaması, görev yaptıkları

yerleşim yerlerinin türü, kitap okuma sıklıkları, sahip oldukları çocuk sayısı, hizmet içi eğitim alıp almamaları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülteler, haftalık ders saatleri, hizmet içi eğitim kurslarına katılım sayıları ve aylık gelirleri etki etmemektedir. Akademik dergi takipleri ise bu boyutta etkili bir faktördür. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin yeterlik düzeyleri takip etmeyen öğretmenlerden daha yüksektir.

21- Öğretmenler, “Öğretim Teknolojileri” boyutundaki yeterliklere de yeterince sahiptirler. En çok sahip olunan yeterlik “öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi” iken, en az düzeyde sahip olunan yeterlik ise “eğitimde bilgisayardan etkin bir şekilde yararlanma”dır.

Bu boyuttaki yeterliklere öğrenim durumları, idari görev durumları, bina mülkiyetleri, medeni durumları, eşlerinin çalışıp çalışmaması, kitap okuma sıklıkları, görev yaptıkları yerleşim yerinin türü, kıdem süreleri, mezun oldukları lise türleri, cinsiyetleri, sahip oldukları çocuk sayısı, mezun oldukları fakülte, haftalık ders saatleri, aylık gelirleri etki etmemektedir. Akademik dergi takibi, hizmet içi eğitimlere katılıp katılmamaları ise bu boyuttaki yeterliklerde etkili bir faktördür. Akademik dergileri takip eden öğretmenlerin yeterlik düzeyleri takip etmeyen öğretmenlerden; hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin yeterlik düzeyleri almamış öğretmenlerden daha yüksektir.

22- Öğretmenlerin, “Çocuk Merkezli Yaklaşım” boyutundaki yeterliklere yeterince sahiptirler. Bu boyutta en fazla sahip olunan yeterlik “öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma” iken, en az sahip olunan yeterlik ise “çocuğun gelişim özellikleri bilgisi”dir.

Öğretmenlerin bu boyuttaki yeterliklerine öğrenim durumları, bina mülkiyetleri, eşlerinin çalışıp çalışmaması, sahip oldukları çocuk sayısı, mezun oldukları fakülteler, haftalık ders saatleri, hizmet içi eğitimlere katılım sayıları, aylık gelirleri, mezun oldukları lisenin türü, görev yaptıkları yerleşim yerinin türü, idari görev durumları, medeni durumları ve mesleki kıdemleri etki etmemektedir.

Cinsiyetleri, hizmet içi eğitim alıp almamaları, akademik dergi takip durumları ve kitap okuma sıklıkları ise bu boyutta etkili faktörlerdir.

Bayan öğretmenler bu boyuttaki yeterliklere erkek öğretmenlere oranla, hizmet içi eğitim alan öğretmenler almayan öğretmenlere, akademik dergileri takip eden öğretmenler ise takip etmeyenlere, ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan öğretmenler daha az kitap okuyan öğretmenlere oranla daha fazla sahiptirler.

Öneriler

1- Araştırmamız İstanbul ili ile sınırlıdır. Bu araştırmaya benzer araştırmaların başka illerde de yapılması, yapılan tüm bu araştırmaların karşılaştırılarak değerlendirilmeler yapılmalıdır. Bu sayede konu hakkında hem daha ayrıntılı hem de daha isabetli genellemeler yapmak mümkün olacaktır.

2- Öğretmenler için kılavuz kitaplar, hazırlanmalıdır.

3- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi içeriği itibarıyla çok önemli bir derstir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri de en az bilgi seviyeleri kadar önemlidir. Bu yüzden alana yetiştirilecek öğretmenlerin fakültelere alınmalarında mülakat tarzı bir sınavla kişilik açısından da değerlendirilmeleri gerekmektedir.

4- Hizmet içi eğitimlerin önemi öğretmenler için oldukça büyüktür. Öğretmenlerin hem sahip oldukları bilgileri taze tutmaları hem de sürekli gelişen dünya düzenine ayak uydurarak yeni bilgiler edinmeleri meslekleri açısından çok önemli bir unsurdur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının sayısı azdır. Bu kursların hem daha fazla sayıda gerçekleştirilmeleri, hem de imkanlarının öğretmenlerin katılımını teşvik edecek nitelikte düzenlenmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde bu kurslarda verilen konuların hem teknolojiyi kullanmaya yönelik hem de ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yenilenmeleri yararlı olacaktır. Bu kursların mevcut sorunları belirlenmeli,

aksayan yönleri bulunmalı ve düzenlemeler elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılmalıdır. Yine hizmet içi eğitimlerin, Milli Eğitim Bakanlığı ve İlahiyat Fakültelerinin aktif ve düzenli işbirliği ile geliştirilmeli ve güncellenmelidir.

5- Mezun olan branş öğretmenlerinin İlahiyat Fakülteleri ile bağlantılarının devam etmesi imkanı, mevcut sorunların karşılıklı tartışılarak daha verimli çözümler üretilmesini sağlayacaktır.

6- Fakültelerde eğitim gören DKAB öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları (staj) konusunda daha aktif olmaları için yapılan çalışmalar arttırılmalıdır. Çünkü artık her öğretmenin alanı yanı sıra görevleri süresince farklı statülere büründüğü bir gerçektir. Gerekli zaman rehberlik, gerektiği zaman gözcülük, gerektiği zaman öğreticilik, gerektiğinde de danışmanlık gibi farklı görevler üstlenecek adayların, bunların her birinde başarılı olma yöntemlerini mezun olmadan uygulamalı olarak yeterli düzeyde öğrenmeleri meslekleri açısından çok önemlidir. Bu amaçla, staj süreleri daha sıkı takibe alınmalı, aday öğretmenlerin tamamen kendilerini sınıf ortamında hissetmeleri sağlanmalıdır

7- Alan öğretmenlerinin sıkıntı çektiği konulardan birisi de mevcut görsel kaynakların azlığı olduğuna göre, bu eksikliği giderecek yönde çalışmalar yapılmalı, bilimsel araştırmalar, cd'ler, kasetler, haritalar... vb. materyallerin sayısı ve onlara ulaşma imkanları arttırılmalıdır.

8- Branş öğretmenlerinin yanı sıra, onları eğiten öğretim elemanlarının da araştırmalarda konu edilmeleri yararlı olacaktır.

9- Alan öğretmenleri, kendilerini geliştirmelerine imkan sağlayan bilimsel çalışmalar, sempozyumlar, paneller, programlar... vb. etkinliklerden haberdar edilmeli, bu tarz çalışmalar daha çok duyurulmalıdır.

10- Öğretmenlerin alan yeterliği ile ilgili daha farklı tekniklerle de değerlendirmeler yapılmalıdır.

11- Kıdemin öğretmenlerin yeterliklerinde etkili bir faktör olduğu düşünülürse, hizmet süresince verilen eğitimlere öncelikle kıdemi daha düşük öğretmenlerin katılmaları sağlanmalıdır.

12- Öğretmenler, teknolojiyi derslerinde daha çok kullanmaya teşvik edilmelidirler.



KAYNAKÇA:

ALTAŞ Nurullah, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi”, Ankara 2001.

AKYÜZ Yahya,, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a), 7. baskı, Alfa Yay., İstanbul 1999.

AKYÜZ Yahya, “17. Yüzyıldan Günümüze Türk eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları”, Milli Eğitim Dergisi, S. 144, Ekim-Kasım-Aralık 1999, Ankara 1999.

ATAÜNAL Aydoğan, Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?, 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları:3, Ankara 2000.

AYDIN M. Şevki, Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları, Kayseri 1996.

AYDIN M. Zeki, “Din Öğretiminde Yöntemler”, Ankara 2004.

AYHAN Halis, Türkiye’de Din Eğitimi (1920-1998), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay., İstanbul 1999.

AYHAN Halis, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk’ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, S.18, s. 5-27, İstanbul 2000.

BASKAN Gülsün Atanur, “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20:16-25 (2001), s. 16-25, Ankara 2001.

BİLGİN Beyza, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Ankara 1988.

BİLGİN Beyza, Türkiye’de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Emel Matbaacılık, Ankara 1980.

BİLGİN Beyza, Özel Eğitim Yöntemleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, AÖF Yay. Eskişehir 1987.

BİLGİN Beyza, İlkokullarda Din Bilgisi Dersleri, A.Ü. İlahiyat Fak. İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi V, 157-166, Ankara 1982.

BOLAY Süleyman Hayri, TÜRKÖNE Mümtaz’er, Din Eğitimi Raporu, Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ve Mezunları Vakfı, Ankara 1995.

BÜYÜKÖZTÜRK Şener, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara 2003.

ÇELİK Kamuran, İlköğretim 6-7-8. Sınıflarında Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun 1999.

DİLAVER H. Hüseyin, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları , M.E.B. İstanbul 1994.

---Din Eğitimi Arştırmaları Dergisi, S.6, İstanbul 1999.

---Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslar arası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul, Ankara 2003.

DOĞAN Recai, Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi, Ankara 1999.

DOĞAN Recai, TOSUN Cemal, İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Pegema Yay., Ankara 2002.

DOĞAN Recai, ALTAŞ Nurullah, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma, A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara 2002.

ERTUĞRUL Halit, Öğretmenin Başarı Kılavuzu, Nesil Yayınları, İstanbul 2003.

ERYILMAZ Recep, Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üni. Sosyal Bilimler Ens., İstanbul 1995.

GÖKÇE Erten, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1999. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

GÖZÜTOK Şakir, Resulullah (s.a.s.) Döneminde İlköğretim Kurumları ve İşlevleri, Dini Araştırmalar, Eylül-Aralık 1998, c.1, s. 165-198. Ankara 1998.

GÜNDÜZ Yüksel, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2001, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

İNCEYOL Aysel, Liselerdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Yeterlilikleri, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

OKTAY Ayla, TUZCUOĞLU Necla, İlkokullarda Rehberlik Hizmetinin Önemi, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, Yıl:1995, Sayı:2, İstanbul 1995.

---Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı, Kayseri 1998.

ÖCAL Mustafa, Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar, Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1990.

ÖNDER Mustafa, Eğitim Fakültelerindeki İlköğretime Yönelik Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Yeterlik Durumu, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum 2002, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SELÇUK Mualla, Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler, TDV Yay., Ankara 1991.

SELÇUK Mualla, “Din Öğretimi Özgürleştirici Bir Süreç Olabilir mi?”, İslamiyat, c.1,S.1, Ocak-Mart 1998, s. 73-87.

SİNAN A. Turan, “Türkçe’de Yeterlilik İfadesi”, FÜİFD, s.3, sf.217, Yıl:1998

SÜTÇÜ Mehmet Akif, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları (Ankara İlinde Bir Araştırma), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 1997, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ŞEN Şeref, İlkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 1997, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TAVŞANCIL Ezel, Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi, Nobel Yayın, Ankara 2002.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programları ve Bir Uygulama Örneği (Ankara Modeli), M.E.B. İstanbul 2001.

TOSUN Cemal, Din Eğitimi Bilimine Giriş, Pegema Yay, Ankara 2001.

TURGUT İhsan, Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme, İzmir 1996.

---Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Değişim Yay., 2002

YAZICI Nesimi, “Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, Diyanet Dergisi, c. XXVII, S. 4 (Ankara Ekim-Kasım-Aralık 1991), s. 55-123.

YAZICI Nesimi, “Tanzimat ve Abdülmahid Döneminde Din Görevlilerinin Yetiştirme Ortamı”, Diyanet İlmî Dergi, c. XXX, S. 2 (Ankara Nisan-Mayıs-Haziran 1994), s. 31-38

YAZICI Nesimi, “Son Dönemde Karahisar-ı Sahib Medreseleri ve Islâh-ı Medâris Uygulaması”, TTK. Belleten, c. LIX, S. 223 (Ankara 1994), s. 635-658

YAZICI Nesimi, “Osmanlı Son Dönemi Taşra Medreseleri Üzerine Bazı Düşünceler”, Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletler Arası Kongresi Tebliğler, İstanbul 2001, s. 581-600

YILDIRIM H. Nural, Sağlık Meslek Liselerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Değerlendirilmesi (Alan Araştırması İle Birlikte), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ZENGİN Salih Zeki, II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi, Akçağ Yay. Ankara 2002.



ABSTRACT:

In this search, efficiency of religion knowledge and moral teaching lesson teachers' whose working in the primary schools in İstanbul were investigated.

The questionnaires which prepared for this aim send to 1086 teacher in İstanbul. But 635 of them were returned, and could be used. In this research, we get some results. We can demonstrate some of the principal results like this:

1- Their managerial tasks, reading academic magazines and joining the in-service training courses are effective factors for the dimension of appropriation, reflection and developing the role of being teacher; but their education status, sexuality, ownership of their houses, tipe of high scholls, marital status, frequency of reading book, the working state of husband/wife, tipe of settlement area, number of children, seniority, faculties which graduate from, hour of lessons and total incomes/gains aren't effective in this dimension.

2- Their managerial tasks, seniorities, joining the in-service training courses, reading academic magazines and hour of lessons are effective factors for the dimension of being active and effective using, the educating-teaching process. Other factors aren't effective

3- Joining the in-service training courses and reading academic magazines are effective for the dimension of using effective communication, knowledge and tecniques; but the other factors aren't effective.

4- Only reading academic magazines is effective for the dimension of knowledge and skill for reaching the target; other factors aren't effective.

5- Reading academic magazines and joining the in-service training courses are effective for the dimension of teaching Technologies; but others aren't effective.

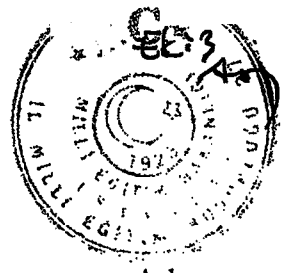
6- Their sexuality, reading academic magazines and joining the in-service training courses and frequency of reading book are effective for the dimension of children centered approach; but the others are not effective.

EK: Tezde uygulanan anketle ilgili yazışmalar ve anket formu örneği





TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
06100 ANKARA



ayı: B.30.2.ANK.0.E1.00.00- 6049

Ankara
0.3/1.01.03

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Işıl Yazıcı, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri (İstanbul Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)” konulu yüksek lisans tezi için İstanbul ili genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine anket uygulayabilmesi hususunda gerekli kolaylığın sağlanması için yardımlarınızı saygılarımla arz ve rica ederim.

Can Hamamcı
Prof.Dr.Can HAMAMCI
Müdür

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1870
KONU: Anket(Işıl YAZICI)

23./12/2003

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ :a-)Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03.10.2003 tarih ve 6049 sayılı yazısı
b-)İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nın 16.12.2003 tarih ve 13.410/2826 sayılı yazısı.
c-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 18.08.2003 tarih ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Işıl YAZICI'nın "**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri ve Bu Yeterliliklere Sahip Olma Düzeylerini Belirlenmesi** " amacıyla ilköğretim okullarında görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine anket çalışması uygulamak istediği ile ilgili İLGİ(a) yazı ve ekleri İlköğretim Müfettişleri Başkanlığınca incelenerek İLGİ(b)yazı ekindeki rapor ile anket çalışmasına izin verilmesinin uygun olacağı bildirilmektedir.

Yüksek Lisans öğrencisi Işıl YAZICI'nın **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri ve Bu Yeterliliklere Sahip Olma Düzeylerini Belirlenmesi** " ile ilgili 21 soruluk 1.Bölüm anketi ile 122 soruluk 2.Bölüm anket çalışmasını Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İLGİ(c)Bakanlık emri esasları dahilinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine uygulaması Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALIBEY
Milli Eğitim Müdür

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a,b)yazı ve ekleri
00

OLUR
22./12/2003

Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1820
KONU: Anket(Işıl YAZICI)

23./12/2003

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ANKARA

İLGİ :a-)Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
03.10.2003 tarih ve 6049 sayılı yazısı
b-)Valilik Makamının 23.12.2003 tarih ve 18.580/1810 sayılı Oluru.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Işıl YAZICI'nın **"İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri ve Bu Yeterliliklere Sahip Olma Düzeylerini Belirlenmesi "** amacıyla ilköğretim okullarında görevli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine anket çalışması uygulaması İLGİ(b)Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Anketçinin yukarıda belirtilen konuda, Valilik Olurunda belirtilen esaslar dahilinde, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ekte sayfaları mühürlü anket çalışmasını yapması, sonuçtan Müdürlüğümüze bilgi verilmesini, duyurunun anketçi tarafından Okul Müdürlüklerine İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri vasıtasıyla yapılmasını arz ederim.



Tamer HORASAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (b)Valilik Oluru
- 2. 21 soruluk 1.Bölüm anketi
- 3. 122 soruluk 2.bölüm anketi



NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres :İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526
13 82

4440632

Sayın Öğretmen ;

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmelerinin sahip olması gereken temel yeterlilikleri ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgileri içermekte, ikinci bölümde ise öğretim elemanları, öğretmenler ve literatürden sağlanan bilgiler doğrultusunda belirlenen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterliliklerine yer verilmektedir. Birinci bölümdeki noktalı yerlerde, soruda istenen bilgiyle ilgili sizden ayrıntı istenmektedir. Burada sizinle ilgili ayrıntıyı lütfen yazınız. İkinci bölümde ise sizden her bir yeterlik ifadesini dikkatle okuyarak, bu yeterliğe ne derece sahip olduğunuzu, ifadenin sağ tarafında bulunan seçeneklerden en uygun olan yalnızca bir, kutucuğun içine (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Toplanacak bilgiler sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka kişi ya da kurumlara kesinlikle verilmeyecektir.

Yardımlarınız ve samimi katkılarınız için teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Işıl YAZICI

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

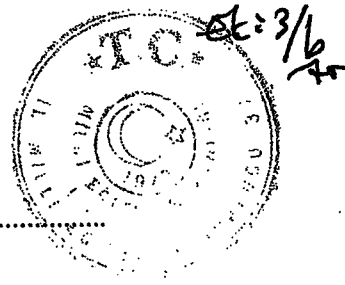
DKAB Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 05336180643 e-mail : yesil34@hotmail.com

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz : (Lütfen Yazınız).....
2. Medeni Durumunuz: a. () Evli
b. () Bekar
c. () Diğer.....
3. Evli İseniz Çocuk Sayısı: (Lütfen Yazınız).....
4. Görev Süreniz : (Yıl ve Ay olarak Yazınız: Örneğin 12 Yıl 9 Ay)
5. Öğrenim Durumunuz : (Lütfen Mezun Olduğunuz En Son Programın Adını Yazınız)
6. Mezun Olduğunuz Fakülte : (Lütfen Üniversite ve Fakülte İsmiyle Birlikte Yazınız)
7. Mezun Olduğunuz Lise Türü: (Lütfen Yazınız)
8. Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yerleşim Merkezi:
9. Haftalık Girdiğiniz Ders Saati : (Lütfen Yazınız).....Saat



10. Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Durumunuz ve Katıldığınız Kursun Adı:

- a. () Katıldım.....
b. () Katılmadım

11. Hizmet İçi Eğitim Kursuna Kaç Kez Katıldınız? Adını ve Kursun Düzenlendiği İli Yazınız :

.....
.....
.....

12. Eğer Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Müracaatınız olup da Kabul Edilmediyse Sayısını Yazınız :

13. Öğretmenliğin Dışında Üstlendiğiniz İdari Görevler: (Lütfen Yazınız).....

.....

14. Alanınızla İlgili (İlâhiyat ve Eğitim) Akademik Dergileri Takip Eder misiniz?

- a. () Evet
b. () Hayır

15. 14. Soruya Cevabınız Evetse, Hangi Dergiler? : (Lütfen Yazınız).....

.....

16. Ne Kadar Sıklıkla Kitap Okuyorsunuz?: (Örneğin, Haftada En Az Bir Kitap Okurum)

.....

17. İkamet Ettiğiniz Binanın Mülkiyeti :

- a. () Kendime ait
b. () Kiracı
c. () Aileme ait
d. () Lojman

18. Oturulan Konut Türü :

- a. () Apt. dairesi
b. () İmarlı Müstakil Ev
c. () Gecekondu
d. () Lojman
e. () Başka.....

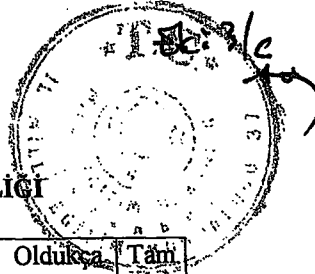
19. Eşiniz Çalışıyor mu? : (Lütfen Yazınız).....

20. Eşinizin Çalıştığı Meslek : (Lütfen Yazınız).....

21. Evinizi Aylık Geliri Ne Kadar : (Eşinizin Geliri ve Diğer Yan Gelirlerinizin Toplamı)

.....

II. BÖLÜM
DİN KÜLTÜR VE AHLAK BİLSİSİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİĞİ



No	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterliliği	Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
1	Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere ve çevresindekilere örnek olma					
2	Demokratik ve çağdaş bir görünüm ve tutum					
3	Mesleğini benimseme					
4	Bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma					
5	Sabırlı, hoşgörülü, iyi niyetli, dürüst ve sağlam bir kişilik					
6	Öneri ve eleştirilere açık olma					
7	Çocuk sevgisi					
8	Türkçe'yi düzgün konuşma ve yazma					
9	Öğrencilerin dinle ilgili yaşadığı çatışmalarda destek olma					
10	Sınıfta öğrencilere karşı hoşgörülü, ilgili, sabırlı ve demokratik davranma					
11	Velilere karşı samimi ve hoşgörülü davranma					
12	Öğrencileri dinleme, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olma					
13	Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma					
14	İnsan içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme					
15	Sınıf içinde ortaya çıkan sorunlara yapıcı ve yaratıcı çözümler getirme					
16	Öğrencilere, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları konusunda rehberlik yapma					
17	Öğrenci başarısını değerlendirmede objektif davranabilme					
18	Çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma					
19	Sınıf yönetiminde bireysel farklılıklar ilkesini göz önünde bulundurma					
20	Sınıf içi etkileşimde disiplin ve kontrolü sağlama					
21	Öğrencilere rol modeli yapma					
22	Öğrenci başarısı arasındaki farklılıkları olumlu ve yapıcı bir biçimde değerlendirme					
23	Mesleği ile ilgili yayınları izleme					
24	Ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirirken öğrencinin öğrenme ve gelişim düzeyini dikkate alma					
25	Başarının değerlendirilmesinden sonra sonuçları analiz ederek öğrencilere bilgi verme					
26	Sosyal yaşama uyumda Din K. ve Ahlak B. Derslerinden yararlanma					
27	Velilerle etkili ve sürekli iletişim kurma					
28	Velilerle toplantılar düzenleyerek iş birliği yapma					
29	Okulda düzenlenen kültürel etkinliklere velilerin katılımını sağlamak için çaba gösterme					
30	Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri hakkında veliyi bilgilendirme					
31	Velilerin ekonomik düzeylerine göre okula katkıda bulunmalarını sağlama					
32	Velileri, rehberlik hizmetleri ile servisleri konusunda bilgilendirme					
33	Öğrenci velilerine geri bildirim sağlama					
34	Öğrencilerin okul içi etkinlikleri hakkında velilere bilgi verme					
35	Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme					

No	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterliliği	Hiç	Az	Orta	Olukça	Tam
36	Öğrencilerin genel sağlık sorunlarının çözümünde yardımcı olma					
37	Uyum sorunu olan öğrenciler destek sağlama					
38	Rehberlik uzmanı ve servisiyle işbirliği yapma					
39	Öğrenci değerlendirmesinde diğer meslektaşlarıyla işbirliği yapma					
40	Program geliştirme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar bilgisi					
41	Program geliştirme ve değerlendirme modelleri bilgisi					
42	Disiplin sorunlarıyla mücadelede okul yönetimine destek sağlama					
43	Okul içi etkinlikleri ve kendini geliştirme					
44	Okul çevresindeki dini yapıları ziyaret ettirerek dersleri zenginleştirme					
45	Öğrenci başarı durumları ile ilgili kayıtlar tutma					
46	Madde bağılılığı sorunlarını çözmede destek sağlama					
47	Sınıf içi etkinliklerde konuya uygun olarak işbirliğine dayalı bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verme					
48	Okul etkinlikleri ve program geliştirme faaliyetlerine katılma					
49	Öğrencilerin sonraki eğitimleri ile ilgili kararlarına yardımcı olma					
50	Programın amaçlarını gerçekleştirerek, öğrenci davranışına dönüştürecek tedbirleri alma					
51	Özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencileri saptayarak gerekli önlemlerin alınmasını sağlama					
52	Amaç-içerik-yöntem-değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurma					
53	Öğretim yöntemlerini uygun ortam, araç-gereç vb. materyallerini kullanarak desteklemek					
54	Çocuklarla ilgili öğrenci dosyaları tutma ve bu dosyalardaki bilgileri değerlendirme					
55	Sınıf içi etkinliklerde öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarından kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma					
56	Mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma					
57	Okul yönetimi ile veliler arasında ortaya çıkan sorunların çözümünde yardımcı olma					
58	Çocuğun gelişimiyle ilgili rehberlik merkezi tarafından düzenlenen toplantı, seminer vb. etkinlikleri yakından izleme					
59	Sınıf içi etkinliklerde değişik öğretim yöntemlerini kullanma					
60	Öğrencilerin ilgi alanlarını ve düzeylerini saptayarak konuya dikkatlerini çekme					
61	Öğretim yöntemleri bilgisi					
62	Dili anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanma					
63	Kavramları öğrencinin düzeyine uygun olarak açık ve anlaşılır biçimde sunma					
64	Öğrencilere karşı davranışlarında doğal, samimi ve hoşgörülü olma					
65	Öğrencilerin konuşmalarını dikkatle ve sabırla dinleyerek sorularına uygun yanıtlar verme					
66	Konunun özelliğine uygun yöntemleri ve teknikleri kullanma					
67	Öğretim sürecini çocukların dil gelişim düzeylerine göre planlama ve uygulama					
68	Öğretme-öğrenme süreçlerini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenleme					
69	Öğrencilerle göz iletişimi kurma					
70	Öğrencileri yakından tanıyarak kişilik özellikleri ve performansları hakkında yeterli bilgiye sahip olma					
71	Çocukların kendilerini tanıyabilmelerine ve güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olma					
72	Çocuğun gelişim özelliklerinden kaynaklanan yanlışlık ve eksiklere karşı hoşgörülü olma					
73	Öğrenci grubunun özelliğine uygun olan en etkili yöntemleri seçip uygulama					
74	Konuşma tarzı, dinleme biçimi, jest ve mimikleriyle öğrencilere örnek olma					
75	Çocukların dil gelişimine olanak sağlayacak sınıf içi etkinliklere (güzel konuşma-yazma vb.) yer verme					
76	Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarını ve etkili iletişim kurabilmelerini sağlayıcı önlemler alma					
77	Hoşgörü kültürü kazandırabilme					

No	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterliliği	Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tam
78	Öğretim hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurarak uygun yöntemleri seçme					
79	Sınıf içi öğretim etkinliklerini güncel yaşamdan örneklerle destekleme					
80	Öğretme-öğrenme sürecini ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirme					
81	Kullanacağı öğretim yöntemlerini belirlerken okulun ve sınıfın fiziki olanaklarını göz önünde bulundurma					
82	DKAB Derslerini evrensel barış kültürü oluşturmada kullanabilme					
83	Faklı gelişim özelliklerine sahip çocukları sınıf ortamında kaynaştırma					
84	Sınıf içi iletişimde zaman zaman empati kurma					
85	Çevredeki örf, adet ve kültürel değerlerle dersleri besleyebilme					
86	Çevre, doğal denge ve temizlik bilinci oluşturma					
87	İbadetlerin olumlu davranış geliştirme yönünde kullanılması					
88	Kur'an'ın mealinden okunması alışkanlığını kazandırma					
89	İslam dini dışındaki dinlerin öğretimine yeterli zaman ayırma					
90	Konuların sunuluşunda bireysel farklılıkları dikkate alma					
91	Dinin hükümlerinin evrenselliğini fark ettirme					
92	Allah-insan ilişkilerini düzenlemede yardımcı olma becerisi					
93	Bireyleri, dini konularda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye ulaştırma					
94	Öğrencilerin dini kavramları nasıl algıladıkların takip ederek muhtemel yanlış anlamaları düzeltme					
95	Kur'an mealini yeterince kullanabilme					
96	Dersleri, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar bütünlüğünü sağlayabilecek şekilde yürütme					
97	Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını sağlama					
98	Dinin, insan yaşamına anlam kazandırmasını öne çıkarma becerisi					
99	Mezheplerin, dinin farklı anlaşılma biçimleri olduğunu fark ettirme					
100	Sınıf içindeki iletişimi engelleyen etmenleri belirleyerek ortadan kaldırma					
101	Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını gözlemleyerek etkinliğe dayalı değerlendirmeler yapma					
102	Sınıf içinde demokratik bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma					
103	Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme					
104	Sınıf içinde tüm öğrencilerin sürece katılımını sağlayacak etkili bir iletişim ortamı oluşturma					
105	Çocuklarda dinle ilgili araştırma ve soru sorma isteklerini uyandırma					
106	Çocukların hareket ihtiyaçlarını giderebilecek oyun etkinliklerine yer verme					
107	Değerlendirme sonuçları doğrultusunda sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerini tekrar gözden geçirme					
108	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve aktif katılımını sağlayıcı yöntemler kullanma					
109	Okul çevresindeki yaşayan farklı inanç ve inanışları sınıf ortamında tartışma					
110	Konunun özelliğine uygun ölçme araçları ve test materyalleri geliştirme					
111	Öğrenci başarısını değerlendirme teknikleri ve yöntemleri bilgisi					
112	Temel, uygulamalı ve aksiyon araştırmaları bilgisi					
113	İhtiyaç-sorun değerlendirme yöntem bilgisi					
114	Sınıf yönetiminin ilkeleri ve modelleri bilgisi					
115	Ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavramlar bilgisi					
116	Dersin hedef davranışlarıyla tutarlı ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme					
117	Programın uygulanmasıyla ilgili olarak ortaya çıkan sorunları saptama ve çözüm önerileri geliştirme					
118	Eğitimde bilgisayarlardan etkin bir şekilde yararlanma					
119	Çocuğun gelişim özellikleri bilgisi					
120	Çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanan sorunların çözümünde rehberlik etme					
121	Çocuğun gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı ihtiyaçları tanıma					
122	Öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma					

