



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 6(1), 13-37, 2019

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI

ATTITUDES OF TEACHERS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL KNOWLEDGE TOWARDS TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

Ali BALTACI¹ ve Yusuf AYDIN²

¹Muş Alparslan Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Muş, Türkiye. e-posta: baltaci7@gmail.com

²Muş Alparslan Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Muş, Türkiye. e-posta: yusufaydin19@gmail.com

Gönderim Tarihi: 24.11.2018

Düzeltilme Tarihi: 08.01.2019

Kabul Tarihi: 13.02.2019

Öz

Bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlenmesi ile söz konusu yöntem ve tekniklere karşı tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ilinde çalışmakta olan 2078 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu, ön uygulama için seçkisiz olarak belirlenmiş 109; ana uygulamada ise tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen 373 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin analizi için “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile etki büyüklükleri için Cohen’ d hesaplamaları kullanılmış; ayrıca anlamlılık seviyesi 0.05 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutumları arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıkları; ayrıca çağdaş öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası ve eğitsel oyunlara derslerinde yer verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yöntem, Teknik, Öğretim yöntem ve teknikleri, Din eğitimi, Öğretmen

Abstract

This study aims to investigate the methods and techniques that teachers of religious culture and ethical knowledge (RCEK) use in their lessons and to identify their attitudes towards these methods and techniques. This study was carried out in a descriptive survey model of quantitative research design. Within the scope of this study, "The attitude scale of teaching methods and techniques of teachers of

religious culture and ethical knowledge” developed by the researcher was used. The population of this study is composed of 2078 RCEK teachers working in Ankara province. The study group was designated as 109 for the preliminary application; in the main application, it is composed of 373 RCEK teachers determined by the layered sampling method. For the analysis of the data, "t" test, ANOVA and Cohen'd formula were used, with the significance level in the study determined as 0.05. We have found that there is significant difference in the attitudes of RCEK teachers towards the use of teaching methods and techniques in terms of gender, professional tenure and education level. It has been identified that RCEK teachers mostly use the methods of narration and question-answer and they use brainstorming and educational games as contemporary teaching methods.

Keywords: Method, Technique, Instructional methods and techniques, Religious education, Teacher

Giriş

Sanayi devrimi sonrası gelişen sosyal yapılar ve psikoloji biliminin öğrenme ve öğretim konusunda sürdürüldüğü araştırmalar neticesinde, öğrenen ile öğretene birey arasındaki ayrım kaybolmaya başlamıştır. Böylelikle başlarda öğretene ağırlıklı süreçleri ifade eden öğrenme ve öğretim kavramı giderek öğrenen lehine evrilmiştir. Eğitim biliminde yaşanan bu radikal dönüşümle birlikte, öğretene kişinin varlığı ve önemi yanında, onun nasıl öğrettiği hususu da önem kazanmış; öğretimin amaçları, yöntemleri, araç gereçleri de önemli ölçüde değişime uğramıştır (Kochnar, 1992, s. 53). Eğitim sistemi içinde yer alan aktörler arasındaki etkileşim süreci, öğrenmenin nasıl oluştuğu, hangi öğrenme durumlarının geliştirilebilir olduğu veya öğrenmedeki aksaklıkların neler olduğu konusunda veri sağlamaktadır. Eğitim, bireylerin toplumsal, ekonomik veya siyasal etkilerle değişen şartlara uyum göstermesini sağlama çabasındaki dinamik etkinlikler olarak belirlendiğinde, dünyada her alanda yaşanan yeni gelişmeler eğitim için önem arz etmektedir. Eğitim bilimlerindeki modern dönüşümün bir gereği olarak öğrenciler, salt bilgi aktarılan bir özne olmaktan ziyade, bilgiyi yaşamın içinde kullanabilen ve yeni durumlara uyarlayabilen aktif bireylere evrilmektedir. Özellikle yeni teknolojilerin öğrenme ortamlarına aktarılmasıyla birlikte öğretmenlerin bir çeşit ‘eğitim mühendisi’ olarak görüldüğü, yeni bir eğitim anlayışı gelişmektedir. Bu aşamada eğitim bilimleri alanındaki gelişmeler sonucunda, eğitimcilerin “Nasıl daha iyi, etkili ve kalıcı öğrenme durumları yaratabilirim?” sorusuna ilişkin yeni bir düşünsel ve eylemsel yönelim gayretinde oldukları söylenebilir (Coleman & Cross, 2001, s. 165).

Son dönemlerde eğitim sistemine eklenmiş olan öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencileri öğrenme ortamlarında daha aktif bir forma kavuşturmuştur. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken; öğretmenler ise öğrenci öğrenmesini destekleyici yöntem ve teknikleri uygulayan, öğrencilerde kalıcı ve anlamlı öğrenmeye daha fazla katkı sağlama

çabasında olan rollere bürünmüşlerdir (Jaggar, 2015, s. 13). Öğretmen rolündeki bu kayda değer dönüşüm, özünde sosyal bir gerekliliktir ve öğretmenin yeni öğrenme ortamına etkin katılımını gerekli kılmaktadır. Günümüzde her coğrafi bölgeden rahatlıkla ulaşılabilen sosyal medya veya internet tabanlı öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler, bir öğretmen olmaksızın yeni öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Wardenburg, 2017, s. 53). Öğretmenin, öğrencilerin bireysel öğrenme yöntemlerini kontrol edebilmesi ve yanlış öğrenmelerin önüne geçebilmesi onun çeşitli öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini tanınması ve doğru bir şekilde kullanması ile yakından ilgilidir.

Eğitim bilimleri alanında yapılan güncel araştırmalarda, öğrenciler arasında sosyal veya bireysel kaynaklı öğrenme farklılıkları bulunduğundan, eğitimin amaçları doğrultusunda istendik öğrenmenin gerçekleşmesinin ancak bireye özgü en iyi öğrenme yolunu bulunması ve öğrenme ortamının bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesiyle sağlanabileceği bildirilmektedir (Chowdhury, 2016, s. 3; Nurutdinova-Perchatkina, Zinatullina, Zubkova & Galeeva, 2016, s. 3811). Öğrenciler arasındaki farklı öğrenme durumları da bireyselleşmiş öğrenme ve öğrencinin fiziksel, psikolojik ve demografik çeşitliliğine odaklanan bir öğretim yaklaşımını gerektirir (Skinner, 2016, s. 51). Bu yaklaşım kapsamında geleneksel (öğretmenin öğrenme ortamlarında aktif olduğu) yöntemlerden çağdaş (öğrencinin öğrenme durumlarına yön verdiği) yöntemlere bir yönelim söz konusudur. Ancak 1981 yılına değin Türk eğitim sistemine yön vermiş olan öğretim programlarında, öğretim yöntemlerine ilişkin detaylara yer verilmemiş, 1981 yılında yürürlüğe giren öğretim programında söz konusu eksiklik indirgenmeye çalışılmıştır (Erzurum, 2001, s. 28). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 1990'lı yılların son çeyreğinden itibaren yaptığı öğretim programı güncellemelerinde, öğretim yöntemlerinin önemsendiği görülmektedir (Taşkaya & Muşta, 2008, s. 244).

Plan dâhilinde hedeflere yönelik çalışmalar yapılması, çağdaş eğitim programlarında yer alan "eğitim durumları" ögesinin amaçlarındandır (Demirel, 2004, s. 84). Öğretim durumları ögesine, kapsamında öğrenciyi istendik davranış değişimlerine ve belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için başvurulmuş öğretim yöntem ve teknikleri önem arz etmektedir. Öğrencilerde istendik davranış edinimleri, davranışın nasıl kazandırılacağına ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Günümüzde eğitim bilimleri literatüründe 'eğitim veya öğretim mühendisi' olarak metaforlaştırılan öğretmenin (Chowdhury, 2016; Wardenburg, 2017), eğitim ve öğrenme durumlarını desenlerken esas sorumluluğu: davranışa, öğrenciye, ders içeriğine vb. uygun yöntem ve teknikleri belirlemek ve belirlediği yöntem ile teknikleri kuramsal esaslara uygun şekilde hayata geçirebilmektir. Bu

açından bir öğretmenin, belirli bir kazanımı öğrenciye aktarırken kullanabileceği çok sayıda yöntem ve teknik bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında kullanacağı yöntemleri belirlerken; dersin amaçlarını, içeriğini, sınıfın fiziksel imkânlarını, öğrencinin derse olan ilgi ve isteğini, öğrencinin öğrenme biçimlerini, zaman-maliyet faydasını göz önünde bulundurması gereklidir (Babadoğan, 2000; Barton, 2015; Demirel, 2004). Ayrıca öğretmen, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında gerekli alan bilgisine sahip olmalı ve öğrenme durumlarına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaya yatkın olmalıdır. Bunun yanında öğretmen, öğretim yöntemini belirlerken grubun büyüklüğünü, öğrenme ortamının ergonomik durumunu ve öğrencilerin yaş/gelişim özelliklerini de dikkate almalıdır (Barton, 2015, s. 180; Richards & Rogers, 2014, s. 32).

Öğretim yöntemleri, öğretmen veya öğrenciyi merkeze alması durumuna göre geleneksel (öğretmen merkezli) ve çağdaş (öğrenci merkezli) olmak üzere genellikle iki kategoride incelenmektedir (Shantz, 2005). Geleneksel yöntemde sınıf içi öğrenme durumlarının merkezinde yer alan ve tüm öğrenmeleri aktif olarak yönlendiren öğretmen, bilgiyi aktarır, öğrenci dinler ve öğrenmeye çalışır. Geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir sınıfta öğrenci pasiftir ve yalnızca bilgiyi alıcı durumdadır. Ders içinde öğrencilerin tartışmalara katılması veya öğretmen ders işlerken sorular sorarak öğrencilerin derse katılımını sağlaması, onlardan aldığı cevapları toparlayıp özetleyerek sonuca gitmesi dersi öğrenci merkezli hâle getirmez. Bu durumda ders yine öğretmen merkezli bir derstir. Çünkü öğretim durumlarının kontrolü öğretmendedir. Bu açıdan anlatım, soru-cevap, tartışma ve gösteri gibi yöntem ile teknikler, geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri arasında kabul edilmektedir (Richardson, 1996; Van Manen, 2016).

Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinde ise öğrenciler hazırlanmış bulunan öğretim ortamlarında bilgiyi kendileri üretirler. Öğretmene sorular sorar ondan yardım alırlar, ancak bu sorular öğrencinin kendi ihtiyaçlarından doğan sorulardır. Öğretmenin konumu sorulan sorulara cevap vermek, öğrencilerin bir güçlükle karşılaşmaları hâlinde onlara yol göstermektir. Beyin fırtınası, drama, örnek olay ve eğitsel oyunlar çağdaş öğretim yöntemlerine örnek verilebilir (Çakır, 2009; Erciyeş, 2017).

Okullarda eğitimin niteliğini artırmak için son dönemlerde geleneksel öğretim yöntemlerinden çağdaş öğretim yöntemlerine doğru bir dönüşüm çabası olduğu aşikârdır. Çağdaş yaklaşımların, geleneksel yaklaşımlara göre, konuların derinlemesine öğrenilmesinde daha etkili olduğu, öğrenmede güdülenme düzeyini daha çok artırdığı, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını

sağladığı ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde daha etkili olduğu bilinmektedir (Baltacı, 2018; Demirel, 2004).

Çağdaş yöntem ve tekniklerin, geleneksel yöntem ve tekniklere göre üstün yönleri olmasına rağmen, geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri farklı nedenlerden ötürü sınıflarda hâlâ yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu durumun birincil nedeni, öğretmenlerin geleneksel öğretim yaklaşımıyla yetişmiş olmaları ve çağdaş öğrenme yaklaşımı ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmamalarıdır. Bunun yanında çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanması öğretmenler için önemli bir iş yükü getirmekte, geleneksel yaklaşıma aşına olan öğretmenler için yeniliklere ayak uydurmak güçleşmektedir (Güven, 2017; Taşpınar, 2017).

Eğitimden beklenen yararın sağlanabilmesi için öğretmenin, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve baskın zekâ alanlarını bilmesi gereklidir (Bradshaw & Hultquist, 2016, s. 32). Bunun yanında öğretmen, geleneksel olarak yalnızca bilgiyi öğrenciye transfer eden değil, aynı zamanda öğrencinin bireysel olarak öğrenmelerini yönlendiren ve onlara öğrenim sürecinde rehberlik eden bir rolde olmalıdır (Van Manen, 2016, s. 51). Çağdaş eğitim sistemlerinin öğretmenden beklediği tam olarak bu roldür ve böyle bir rolü yerine getiren öğretmen ile öğrencinin öğrenme durumlarına etkin katılımı mümkün olabilir. Öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğrencinin, öğrenme sürecinde dinamik bir konumda olması için gerekli tedbirleri belirler ve sürecin sonunda öğrencide kalıcı öğrenmelerin oluşumunu gözlemler (Skinner, 2016, s. 77). Literatürde yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çeşitli öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanmalarının önemini vurgulamaktadır (Barton, 2015; Jackson, 2013; Öcal, 1991).

Literatürde din eğitiminin, eğitim bilimlerinin (pedagoji) ve din bilimlerinin (teoloji) ortak ilgi alanına giren ve kendine has karakteristiği olan bir bilim alanı olduğuna yönelik tartışmalar sürmektedir. Din eğitimi, eğitim bilimlerinin öğrenme ve öğretme kuramlarını kullanmakta ve çağdaş eğitim paradigmarından etkilenmektedir. Bunun yanında geleneksel olarak din bilimsel bilginin üretilip yeni nesillere aktarılması da din eğitimi ile olmaktadır. Tarihsel süreçte Batı dünyasında dini eğitim yapan kurumlar ve din eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin, öğreten merkezli yöntemleri kullanması (Jackson, 2013, s. 106), benzer bir algının tüm dinlerin öğretiminde de uygulandığına yönelik bir kanıya dönüşmüştür. Oysa günümüzde din eğitiminde modern yöntemler bilinmekte ve uygulanmaktadır. Din öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin işe koşulması ile hem öğretmen hem de öğrenci için daha verimli öğretim ve öğrenmelerin oluşacağı aşikârdır (Schreiner, 2015, s. 140). Din öğretiminde güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, teknoloji destekli öğrenme durumlarının oluşturulması

ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının yerleşmesi çağın gerektirdiği nitelikte bireylerin yetiştirilmesi için önemlidir.

Bir hedefe ulaşmak için kullanılacak farklı yöntem ve teknikler söz konusudur; ayrıca, öğrencilerin değişken öğrenme stillerine cevap verebilecek bir din öğretimi tasarımı yapılması da önem arz etmektedir. Din öğretiminde belirli din, ahlak ve değerlere ilişkin kazanımların, öğrencilere etkili bir şekilde sunulması amaçlanır (Selçuk, 1990). Bu açıdan etkili bir din öğretimi için öğretmen merkezli yöntemlerden ziyade, farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya önem verilmesi gereklidir (Cebeci, 2003; Hull, 2005, s. 10). Ayrıca bu araştırma ile görünür kılınmaya çalışılan durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin, güncel eğitim bilimleri literatürünü izleme durumları, pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öğretimsel yeterliklerinin tespitidir. Bunun yanında DKAB öğretmenlerinin yöntem seçimi, öğretmenlerin yöntemlere yönelik tutumlarından ve kişisel özelliklerinden de etkilenebilmektedir (Jackson, 2013, s. 110).

Literatürde, DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntemlerine olan yatkınlıkları, öğretme yöntemlerine yönelik tutumları veya pedagojik alan bilgilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırma ile DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarını saptamak ve bu sayede özelde din eğitimi genelde ise eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, DKAB (ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan din kültürü ahlak bilgisi öğretmenleri) öğretmenlerinin, çeşitli kademe ve derecedeki derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini seçme nedenleriyle söz konusu yöntem ve tekniklere ilişkin tutumlarını tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki problemlerin yanıtı aranmıştır:

1. DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
2. DKAB öğretmenlerinin, öğretme yöntem ve tekniklerine karşı tutumları nasıldır?
3. DKAB öğretmenlerinin, öğretme yöntem ve tekniklerine karşı tutumları, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma modeli içinde yer alan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli; belirli olguları, var olduğu şekli ile betimlemeyi ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişki düzeylerini ortaya çıkarmayı konu edinen araştırma yaklaşımıdır (Bryman, 2006, s. 99).

Çalışma Grubu

Ön Uygulama Örnekleme

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri öğretim yöntem ve teknikleri tutum ölçeğinin” ana uygulama için kullanılabilir olduğunu belirlemek üzere bir ön uygulama grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin ön uygulaması araştırma örnekleminde yer almayan ve MEB tarafından düzenlenen bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen DKAB öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Ön uygulama kapsamındaki DKAB öğretmenleri Antalya’da görev yapan, örnekleme benzerlik gösteren ve ana uygulamaya katılmayan 109 kişiden oluşmaktadır. Ön uygulama kapsamındaki öğretmenler ile yüz yüze görüşülerek anket formunu doldurmaları istenmiş ve doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Ana Uygulama Örnekleme

Araştırmanın hedef evreni, Ankara’nın 25 ilçesindeki resmî ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında çalışan 2078 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış olup (Cooper, Schindler & Sun, 2006, s. 188; Teddlie & Yu, 2007, s. 82), örneklem büyüklüğü 324 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2011). Örneklem kapsamında belirlenen katılımcılara, 500 ölçek, araştırmacı tarafından elden ulaştırılmış, doldurulan ölçekler yine elden toplanmıştır. Bu bağlamda dağıtılan ölçeklerden, 408’i geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 17’si hatalı işaretleme, 18’i de uç değerler barındırması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Bu araştırmada uç değerler, Z testi ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak belirlenmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan ve hedef evrenin %17’sini oluşturan 373 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

DKAB Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	219	58,71	373
	Kadın	154	41,29	
Eğitim Durumu	Lisans	276	73,99	373
	Lisansüstü	97	26,01	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	105	28,15	373
	6-10 yıl	137	36,73	
	11 yıl ve üstü	131	35,12	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların % 58,71'i erkektir ve % 73,99'u lisans düzeyinde eğitim aldığı; % 36,73'ünün mesleki kıdemini 6 ile 10 yıl arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin tutumlarını ölçmek için literatürdeki çeşitli araştırmalardan (Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren & Özbek, 2017; Karaca, 2015; Ocak, Ocak, Yılmaz & Mergen, 2012; Öztürk, 2004; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011) hareketle araştırmacılar tarafından hazırlanan “din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri öğretim yöntem ve teknikleri tutum ölçeği” kullanılmıştır. Bu noktada araştırmacı tarafından DKAB öğretmenlerinin kullanabilecekleri tüm öğretim yöntem ve tekniklerini içerecek şekilde bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu soru havuzundan 75 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek kapsam geçerliliği ölçütünü karşılamak amacıyla 3 din eğitimi, 2 ölçme ve değerlendirme, 2 program geliştirme, 1 sosyolog, 1 psikolog ve 10 DKAB öğretmeninden oluşan bir gruba sunulmuş, alınan dönütlere göre 20 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ön uygulama ile test edilen ölçeğin faktörlere ayrılma durumunu belirleyebilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu noktada, Analiz için küresellik testi sonuçları (KMO=0,982) istatistiki açıdan anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Ön uygulama verilerinin faktör analizine tabi tutulabilir olduğu saptanmış; veri seti açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. İlgili işlemler sonucunda 17 madde ölçekten çıkarılmış; geriye kalan 38 maddenin üç faktörde toplandığı ve üç faktörün toplam varyansın % 78,17'sini açıkladığı saptanmıştır. Faktörler isimlendirilirken literatürdeki benzer ölçek isimlendirilmelerinden yararlanılmış; buna göre, ölçekteki ilk faktör (8 madde) “yöntem seçim ölçütleri”, ikinci faktör (15 madde) “geleneksel yöntem ve teknikler”, üçüncü faktör (15 madde) “çağdaş yöntem ve teknikler” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi sonucu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ölçekte Yer Alan Faktörlerin Güvenirlik Analizleri

Faktörler	Toplam Madde Sayısı	Açıklanan Varyans Oranı (%)	Cronbach's Alfa (α) Katsayısı	Bileşik Güvenirlik Katsayısı
1. Yöntem seçim ölçütleri	8	19.39	.828	.847
2. Geleneksel yöntem ve teknikler	15	28.95	.792	.810
3. Çağdaş yöntem ve teknikler	15	29.83	.825	.841
Toplam	55	78.17	.815	.833

Tablo 2 incelendiğinde, DKAB öğretmenleri öğretim yöntem ve teknikleri tutum ölçeğinin tüm alt boyutları için belirlenen güvenirlik katsayılarının tamamı bir ölçekte bulunması tavsiye edilen güvenirlik sınırı olan .70 (Sijtsma, 2009) şartını karşılamaktadır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı .815 ve bileşik güvenirlik katsayısı .833 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999, s.166), bir ölçeğin ölçmek istediği durumu güvenilir bir şekilde ölçebilmesi için belirli bir güven aralığında olması gerektiğini bildirmektedir. Buna göre: $0.80 \leq \alpha < 1.00$ değerleri arasındaki iç güvenirlik katsayısı, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirlemektedir.

İlgili tutum ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayısının (.815) Özdamar (1999) tarafından önerilen bir ölçeğin güvenirlik şartlarını taşıdığı ve ölçmek istediği durumu yüksek derecede ayırt edebildiği belirlenmiştir. DKAB öğretmenleri öğretim yöntem ve teknikleri tutum ölçeğinin üç faktörlü yapısını doğrulamak için ana uygulama verileri üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve yapısal modelin ölçümlenen verilerle oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(373)}=726.58$; $p>0.01$). Karşılaştırma uyum göstergelerinin de ($\chi^2/sd=1.94$, $p=0.01$, CFI=0.93, NFI= 0.92, SRMR= 0.05, RMSEA = 0.06, GFI=0.92, AGFI=0.91) oldukça uyumlu bir modeli işaret ettiği sonucuna varılmıştır. Son olarak dört bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgileri tespit etmeye yarayan çeşitli soru maddeleri yer alırken, ikinci bölümünde öğretim yöntem seçimini etkileyen ölçütlere ilişkin 8 soru, üçüncü bölümde yöntem ve tekniklere yönelik 30 soru ile öğretim yöntem ve tekniklerinin sıralanmasının istendiği bir sıralama formu bulunmaktadır. Bu maddelere uygun olarak seçenekler “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında değişen likert tipi beşli bir dereceleme ile puanlanmaktadır. DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla tercih ettikleri yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla literatürde bulunan öğretim yöntem ve tekniklerinin yer aldığı bir liste çıkarılmış ve öğretmenlerden bu listede en fazla kullandıkları yöntemleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde, SPSS ve AMOS programları kullanılmış; doğrusal testler uygulanmadan önce, örneklemin normal dağılım gösterme durumu belirlenmiştir. Faktör analizinde öncelikle küresellik testleri yapılmış, ön uygulama verileri üzerinde AFA ve ana uygulama verileri üzerinde DFA yapılmıştır. Veri seti için etki büyüklüğü de hesaplanmış; demografik değişkenlerin çözümlenmesinde ve bağımlı değişkenlerle olan ilişkilerinin belirlenmesinde: cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni için ilişkisiz örneklemler için t-testi ile mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tüm bulgular, $p < .05$ anlamlılık düzeyi ölçütüde değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeklerinden elde edilen ağırlıklı ortalama puanların yorumlanmasında: “4.20-5.00 tamamen katılıyorum, 3.40-4.19 çoğunlukla katılıyorum, 2.60-3.39 kısmen katılıyorum, 1.80-2.59 az katılıyorum, 1.00-1.79 kesinlikle katılmıyorum” ölçütleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin (bundan sonra “katılımcılar” olarak anılacaktır) tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem ve Teknikler

Geleneksel yöntem ve teknikler	N	%	Çağdaş yöntem ve teknikler	N	%
Anlatım	106	28,42	Beyin Fırtınası	18	4,83
Soru-cevap	41	10,99	Eğitsel Oyunlar	16	4,29
Tartışma	36	9,65	Örnek Olay	14	3,75
Gösteri	22	5,90	Konuşma Halkası	11	2,95
Grup Çalışması	21	5,63	Yaratıcı Drama	9	2,41

Tablo 3’te öğretmenlerin çoğunlukla tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır. Anlatım yöntemi, DKAB öğretmenlerinin en fazla tercih ettiği geleneksel öğretim yöntemidir (N=106). Bununla birlikte beyin fırtınası yöntemi (N=32), DKAB öğretmenlerince en çok tercih edilen çağdaş öğretim yöntemi olarak tespit edilmiştir. Tablo 3’ten hareketle DKAB öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri daha fazla tercih ettikleri, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini daha az tercih ettikleri belirlenebilir. Katılımcıların, öğretim yöntem ve teknikleri boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tutumları

Boyutlar	N	\bar{X}	s
1. Yöntem seçim ölçütleri	373	4.31	.63
2. Geleneksel yöntem ve teknikler	373	3.62	.71
3. Çağdaş yöntem ve teknikler	373	2.42	.73
Toplam	337	3.45	.69

Tablo 4'e göre katılımcıların öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken kullandıkları ölçütlere ilişkin tutumları ($\bar{X}=4.31$) olarak belirlenmiştir. Yöntem seçim ölçütleri boyutundaki standart sapma değerinin (.63) olması, ortalama değer 3.68 ile 4.94 değeri arasında değişmekte olduğunu göstermektedir. Bu durum katılımcıların büyük oranda ölçekte yer alan yöntem seçim ölçütlerine ilişkin tutumlara sahip olduklarını belirlemektedir. Bununla birlikte geleneksel yöntem ve teknikler boyutu ($\bar{X}=3.62$; $ss=.71$) katılımcıların çoğunlukla sergilediği tutumlar olarak tespit edilmiştir. Buna karşın çağdaş yöntem ve teknikler boyutuna ilişkin tutumların ($\bar{X}=2.42$; $ss=.73$) dikkate değer düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan toplan puan dikkate alındığında katılımcıların, çoğunlukla geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları; buna karşın çağdaş yöntem ve tekniklere ilişkin hizmet içi ve hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitim sebebi ile temel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olsalar da bu yöntem ve tekniklere ilişkin belirgin bir tutum sergilemedikleri söylenebilir ($\bar{X}=3.45$; $ss=.69$). Araştırmanın bağımsız değişkenleri konumundaki cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre katılımcıların öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular ilerleyen sayfalarda yer almaktadır. Tablo 5'te cinsiyete göre öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlara ilişkin betimsel değerlere yer verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumlar

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p	Cohen'sd
Yöntem seçimi ölçütleri	Erkek	219	4,39	0,57	371	.700	.242	.38
	Kadın	154	4,23	0,69				
Geleneksel yöntem ve teknikler	Erkek	219	3,23	1,07	371	1.79	.037	.72
	Kadın	154	4,01	0,35				
Çağdaş yöntem ve teknikler	Erkek	219	2,75	0,75	371	2.10	.018	.73
	Kadın	154	2,09	0,71				
Toplam	Erkek	219	3,72	0,56	371	1.84	.033	.61
	Kadın	154	3,18	0,82				

(*) $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, yöntem seçim ölçütleri boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir ($t_{(371)}=.700$, $p<.05$). Yöntem seçim ölçütleri boyutunda kadınlar ($\bar{X}=4.23$), erkeklere göre ($\bar{X}=4.39$) daha az oranda yöntem seçim ölçütlerine ilişkin tutum sahibidirler. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet, yöntem seçim ölçütlerine ilişkin tutumları ($d_{Cohen}=.38$) orta düzeyde farklılaştırmaktadır. Bununla birlikte geleneksel yöntem ve teknikler ile çağdaş yöntem ve teknikler boyutlarının katılımcıların cinsiyetleriyle anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<.05$). Kadın katılımcılar geleneksel yöntem ve tekniklere karşı daha olumlu tutum içinde olurken ($\bar{X}=4.01$), erkek katılımcılar geleneksel yöntem ve tekniklere karşı orta düzeyde tutum sahibidirler ($\bar{X}=3.23$). Sonuç olarak öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutum, cinsiyet ile anlamlı bir şekilde değişmektedir ($t_{(371)}=1.84$, $p<.05$). Öğretim yöntem ve tekniklerine karşı erkekler ($\bar{X}=3.72$), kadınlara göre ($\bar{X}=3.18$) daha olumlu tutum sergilemektedirler. Cinsiyet, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ($d_{Cohen}=.61$) orta düzeyde farklılaştırmaktadır. Tablo 6’da mesleki kıdeme göre öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlara ilişkin betimsel değerlere yer verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Kıdeme Göre Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumlar

Boyutlar	Mesleki	N	\bar{X}	s	sd	F	p	Anlamlı	Cohen'sd
Yöntem seçim ölçütleri	1-5 yıl	105	4,58	0,36	2;370	3.15	.044	1-3	.66
	6-10 yıl	137	4,37	0,62					
	11 yıl ve	131	3,98	0,91					
Geleneksel yöntem ve teknikler	1-5 yıl	105	2,82	1,06	2;370	4.47	.012	1-2, 1-3, 2-3	.91
	6-10 yıl	137	3,45	0,86					
	11 yıl ve	131	4,59	0,21					
Çağdaş yöntem ve teknikler	1-5 yıl	105	3,19	0,42	2;370	4.24	.015	1-2, 1-3, 2-3	.88
	6-10 yıl	137	2,31	0,79					
	11 yıl ve	131	1,76	0,98					
Toplam	1-5 yıl	105	3,53	0,61	2;370	3.81	.023	1-2, 1-3	.81
	6-10 yıl	137	3,44	0,75					
	11 yıl ve	131	3,38	0,69					

(*) $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretim yöntem ve tekniklere karşı tutumların tüm alt boyutlarda katılımcıların mesleki kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<.05$). Yöntem seçim ölçütleri boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan katılımcılar, mesleki kıdemi 11 yıl ve üstü olan katılımcılara göre daha fazla tutum sergilemektedir ($F_{(2;370)}=3.15$; $p<.05$). Başka bir deyişle mesleki kıdem arttıkça katılımcıların, öğretim yöntem ve tekniklerini seçme ölçütlerine ilişkin tutumları azalmaktadır. Benzer şekilde geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri boyutuna ilişkin tutumlar, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır

($F_{(2,370)}=4.47$; $p<.05$). Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında değişen grup, kıdemi 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzerinde değişen gruba göre daha az geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler.

Aynı şekilde çağdaş yöntem ve tekniklere karşı tutumlar ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F_{(2,370)}=4.24$; $p<.05$). 11 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ve 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az çağdaş yöntemleri tercih etmektedirler. Sonuç olarak öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutum, mesleki kıdem ile anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F_{(2,370)}=3.81$, $p<.05$). Öğretim yöntem ve tekniklerine karşı mesleki kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenler ($\bar{X}=3.53$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3.44$) ve 11 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=3.38$) göre daha fazla tutum sergilemektedirler. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan mesleki kıdem, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ($d_{Cohen}=.81$) yüksek düzeyde farklılaştırmaktadır. Tablo 7’de öğrenim durumu değişkenine göre öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlar yer almaktadır.

Tablo 7

Öğrenim Durumuna Göre Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumlar

Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	s	sd	t	p	Cohen'sd
Yöntem seçimi ölçütleri	Lisans	276	3.99	0.97	371	2.30	.011	.55
	Lisansüstü	97	4.63	0.29				
Geleneksel yöntem ve teknikler	Lisans	276	3.87	0.63	371	2.04	.021	.62
	Lisansüstü	97	3.37	0.79				
Çağdaş yöntem ve teknikler	Lisans	276	2.13	0.82	371	1.80	.036	.69
	Lisansüstü	97	2.71	0.64				
Toplam	Lisans	276	3.33	0.81	371	2.00	.023	.62
	Lisansüstü	97	3.57	0.57				

(*) $p<.05$

Tablo 7’ye göre, yöntem seçim ölçütleri boyutunun, öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir ($t_{(371)}=2.30$, $p<.05$). Yöntem seçim ölçütleri boyutunda lisansüstü eğitim seviyesinde mezuniyeti olanlar ($\bar{X}=4.63$), lisans mezunlarına göre ($\bar{X}=3.99$) daha az oranda yöntem seçim ölçütlerine ilişkin tutum sahibidirler. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenim durumu, yöntem seçim ölçütlerine ilişkin tutumları ($d_{Cohen}=.55$) orta düzeyde farklılaştırmaktadır. Benzer şekilde geleneksel yöntem ve teknikler ile çağdaş yöntem ve teknikler boyutlarının katılımcıların cinsiyetleriyle anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<.05$). Lisans mezunu katılımcılar geleneksel yöntem ve tekniklere karşı daha

olumlu tutum içinde olurken ($\bar{X}=3.87$), lisansüstü mezunu katılımcılarda bu düzey daha düşüktür ($\bar{X}=3.37$). Buna karşın, çağdaş yöntem ve tekniklere karşı lisansüstü mezunu olanlar daha yüksek bir tutum sergilerken ($\bar{X}=2.71$), lisans mezunlarında bu düzeyin düşüklüğü dikkat çekicidir ($\bar{X}=2.13$). Sonuç olarak öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutum, öğrenim durumu ile anlamlı bir şekilde değişmektedir ($t_{(371)}=2.00$, $p<.05$). Öğretim yöntem ve tekniklerine karşı lisansüstü mezunları ($\bar{X}=3.57$), lisans mezunlarına göre ($\bar{X}=3.33$) daha fazla tutum sergilemektedirler. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenim durumu, öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ($d_{\text{Cohen}}=.62$) orta düzeyde farklılaştırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerdeki öğrenme istek ve çabalarını destekleyen, öğrenmeleri kolaylaştıran ve öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetme ve en iyi şekilde kullanmalarına teşvik eden öğretmenler (Andala & Ng'umbi, 2016, s. 11), farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun yöntemin seçilmesi, sınıfın imkân ve özellikleri de yöntem seçiminde etkilidir. Bunun yanında müfredatta bulunan ders hedefleri ve içeriği ile öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışın nitelikleri de öğretmenin yöntem seçimini etkiler (Küçükahmet, 2000). Tüm bu değişkenleri göz önünde bulunduran öğretmen, aynı zamanda belirli teknik ve yöntemleri kullanma becerisi ile farklı yöntem ve tekniklerin öğretim zaman ve maliyetine yönelik katkısını da dikkate almalıdır (Demirel, 2004).

Bu araştırma DKAB öğretmenlerinin, çeşitli kademe ve derecedeki derslerde kullanageldikleri öğretim yöntem ve tekniklerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin din öğretim programının uygulanması sürecinde, yöntem ve teknik seçiminde çoğunlukla programın içeriğine göre karar verdikleri görülmektedir. Öğretmenler; bilgi aktarımına dayalı konuların işlenmesi esnasında öğretmen merkezli geleneksel yöntem ve tekniklerden (anlatım, soru-cevap, gösteri vb.) yararlanırken, dini uygulama ve dinamik etkinliklerde öğrenci temelli yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini (beyin fırtınası, eğitsel oyunlar, konuşma halkası vb.) ifade etmişlerdir. Özellikle anlatım ve soru-cevap yöntemi DKAB öğretmenleri tarafından sıkça kullanılmaktadır.

Din öğretimi, öğrencilere salt dinî bilgi ve becerilerin aktarılmasından ziyade, onlara belirli ahlaki değer ve ilkeler ile farklı din ve kültürlerle ilişkin görüş kazandırılmasını amaçlayan çok yönlü, dinamik ve öğrenci merkezli bir öğretim sürecine vurgu yapmaktadır (Altaş, 2001;

Aydın, 2005; Ayhan, 1999; Bilgin, 1999; Öcal, 1991). Bu denli aktif bir sürecin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin, din derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması önemlidir. Din derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılması ilkesi literatürde yer alan çalışmalarda çoğunlukla önerilmektedir. Örneğin Gökçe (2004), öğretmenlerin öğrencileri öğrenme ortamlarında aktif hâle getirmek ve kalıcı öğrenme durumlarını sağlamak için, öğrenci merkezli yöntemleri kullandıklarını; Öcal (1991) ve Bilgin (1999) ise din öğretiminde soru-cevap, tartışma ve grup çalışmalarının önemli öğretim teknikleri olduğunu bildirmişlerdir. Din öğretiminde sınıf içi uygulamalı çalışmalar ile özellikle Arapça harflerin okuma-yazmasını da içeren etkileşimli etkinlikler söz konusudur. Ayrıca, konuların gerektirdiği ölçüde problem çözme, proje ve ev ödevleri de din öğretiminde kullanılabilecek teknikler arasındadır (Cebeci, 2003; Korkmaz, 2014). Buchanan (2005), din öğretiminde farklı yöntemlerin işe koşulması ile daha dinamik bir öğrenme süreci oluşacağını ve öğrenenlerde kalıcı bilgi ve becerilerin bu yolla sağlanabileceğini bildirmektedir. Conroy vd. (2013), DKAB öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettiği anlatım ve soru cevap ile tek düze tartışma yöntemlerine dayalı bir din eğitiminin, günümüzün teknoloji destekli ve etkileşimli bilgi aktarımına cevap vermekten uzak olduğunu; yeni yöntemlerin kullanıldığı bir din öğretiminin toplumun ve öğrenenin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebileceğini savunmaktadır.

Geleneksel olarak belirli bir dine ait öğretimi ve toplumca kabul görmüş ahlak kuralları ile diğer kültür, din ve inançları tanıtmayı amaçlayan günümüz din eğitimi anlayışı, genellikle klasik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir alandır (Gearon, 2013). Din olgusunun öğrencilerin bilgi, beceri, duygu ve tutumları ile davranışlarına etki eden farklı boyutları olması sebebiyle tek düze bir dinî öğretim yönteminin varlığı, öğrencilerde kalıcı davranış değişimlerinin oluşmamasına, derslerin sıkıcı geçmesine ve öğretmenlerde iş doyumu düşüklüğü gibi çeşitli olumsuzluklara neden olmaktadır. Oysa öğrenci merkezli ve öğrenenin ilgisini çekebilen bir din öğretim yöntemi ile öğrencilerin dinî öğretime ilişkin tutum ve davranışları daha kolay değiştirilebilir (Stern, 2018).

Genel olarak literatürde DKAB öğretmenlerinin bilgi aktarma sürecinde kullanabilecekleri başlıca yöntemler: örnek olay (çözümleme ve birleşim tekniği), anlatım, tartışma, soru-cevap olarak belirlenmiştir (Barnes, 2017; Gearon, 2013; Jackson, 2013). Din öğretimi çeşitli dinî etkinliklerin öğrencilere tanıtılmasını da hedefleyen aktif bir süreçtir ve anılan pratikler için kullanılabilecek yöntemler: gösteri, gezi ve gözlem olarak sıralanabilir. Demirel (2004) de anlatım yönteminin, olgu ve olayların öğrencilere aktarılmasında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olduğunu bildirmektedir. Aydın'a (2005) göre din eğitimi gibi aktif pratik

süreçlerin yer aldığı bir alanda kullanılabilir farklı yöntemler arasında gösterive tartışma önemli bir yer tutmaktadır. Taşkaya ve Muştaya (2008) ise öğretmenlerin yöntem belirlerken özellikle dikkat ettikleri bir ölçüt bulunmadığını savunmakta; hemen ders için genel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının mümkün olduğunu; öğretmenlerin farklı yöntemleri, anlattıkları derslere uyarlaması gerektiğini ifade etmektedir. Akçay, Akçay ve Kurt (2016) öğretmenlerin kendilerine kolay gelen yöntemleri kullanmaktan ziyade, öğrencide kalıcı davranış değişikliğini sağlayabilecek etkili teknikleri kullanmasının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın bulgularına göre, DKAB öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerinden çoğunlukla anlatım yöntemini; çağdaş öğretim yöntemlerinden ise en çok beyin fırtınasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında farklı araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Aşılıoğlu (2000), öğretmenlerin % 77,3'ünün derslerde anlatım yöntemini tercih ettiklerini; Demirezen (2001) ise, öğretmenlerin derslerini işlerken sıklıkla anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullandıklarını, Binler (2007) ise öğretmenlerin çoğunluğunun anlatım yöntemini kullanma eğilimi içinde olduklarını bildirmişlerdir. Benzer şekilde Bulut (2010), Duman (2008), Sarıaslan (2005) ve Taşkaya (2002), öğretmenlerin, uygulaması nispeten kolay olduğu için çoğunlukla anlatım yöntemini tercih ettiğini; soru-cevap yönteminin ise öğretmenlerce yaygın olarak kullanılan yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), örnek metinle anlatma, tartışma, soru-yanıt, beyin fırtınası ve drama gibi yöntem ve tekniklerin, Türkçe öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edildiğini; buna ek olarak öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve tekniği belirlerken ders içeriklerini göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Taşkaya ve Muştaya'ya göre (2008), öğretmenler anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Öztürk (2004), öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını bununla birlikte, gezi-gözlem gibi yapılandırmacı eğitimin önemli bir yöntemini neredeyse hiç kullanmadıklarını belirlemiştir. Öztürk'e (2004) göre öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini tercih etmeme nedenleri: ekonomik imkânlar ile sorumluluk yüklenmeme isteğidir.

Literatürde geleneksel yöntemlerden ziyade çağdaş öğretim yöntemlerine doğru bir paradigma değişimi olduğu varsayılsa da bu araştırma bulgularıyla belirginleşen durum farklılık göstermektedir. Pratikte DKAB öğretmenleri, sınıflarında her türlü teknik imkân olsa dahi hala geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar (Akyürek, 2009; Aydın, 2005). Geleneksel yöntemlerin din öğretiminde sıkça kullanılmasının bir sonucu olarak eğitim ve öğretimde çeşitli

eğitsel ve idari sorunlarla karşılaşabilmektedir. Özellikle öğrencilerin içselleştiremediği konuları ezberleme eğilimi içinde olduğu ve içselleştirilmemiş bilginin bir süre sonra unutulduğu bilinmektedir (Karataş & Tabak, 2010). Ayrıca çoğunlukla geleneksel yöntemleri tercih eden öğretmenlerin, öğrencileri, öğrenme durumlarına yeteri kadar yöneltememesi de söz konusu olabilmektedir. Bunun yanında özellikle FATİH projesi gibi yoğun teknolojik yatırımların yapıldığı okullarda söz konusu teknolojilerin öğretim sürecinde aktif kullanılmaması, ülke kaynaklarının boşa harcanması, ilgili teknolojilerin atıl duruma düşmesi gibi çeşitli iktisadi sorunlar olarak belirmektedir. Bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşan Çakır (2009), sınıf içi öğretimde karşılaşılan problemlerin çoğunluğunu geleneksel olarak nitelenen öğretim yöntem ve tekniklerinin oluşturduğunu bildirmektedir. Aynı araştırmada öğretmenler, hatalı olduğunu bilmelerine karşın anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin “beyin fırtınası, kavram haritaları, yaratıcı drama, eğitsel oyunlar, öğrenme istasyonları vb.” öğrenci temelli çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine karşı sınırlı düzeyde tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Ocak (2010) öğrenme istasyonlarının öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılıklarını arttırdığını; Yaman (2006), kavram haritalarıyla yapılan öğretiminin, öğrencilerin yeni kavramları geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu savunmaktadır. Kendirli (2008), kavram haritalarıyla desteklenmiş öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin öğrenme durumlarında belirgin farklılık oluşturduğunu belirtmektedir. Örneğin, beyin fırtınasıyla din öğretimi yapmanın, öğrencilerde kalıcı davranış değişimini sağladığına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Tokuhama-Espinosa, 2010). Duru (2007) beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin çeşitli kavramları öğrenmelerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini belirlemiştir. Kısa (2007) beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerde derse karşı pozitif tutum geliştirilebileceğini ve bu sayede öğrencilerin akademik başarılarının artabileceğini bildirmiştir. Eğitsel oyunlar ve yaratıcı drama gibi çağdaş yöntem ve teknikler ile ders öğretiminin, öğrencileri derse daha kolay güdüleyebileceği ve söz konusu yöntem ve tekniklerin öğrenme durumlarını arttırabileceği belirlenmiştir (Koç, 1999). Özetle din eğitimi gibi öğrencilerde önemli yaşamsal bilgi ve becerilerin kazandırıldığı derslerde öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerden ziyade, öğrenci merkezli çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması elzemdir.

Araştırma kapsamında DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmenler çoğunlukla

geleneksel yöntemlere, erkek öğretmenler ise çağdaş yöntemlere karşı olumlu tutum sergilemektedirler. Buna neden olarak geleneksel yöntemlerle ders işlemenin sınıf disiplinini daha zor sağlayan kadın öğretmenler için bir avantaj olarak görülmesi belirlenebilir (Jackson, 2013). Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre sınıflarına daha hâkim olabilmektedir. Bu veriden hareketle erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini etkileyen ve öğrenme durumlarına ilişkin kontrolün öğrenciye verildiği çağdaş yöntemleri uygulama konusundaki olumlu tutumu gerçekte onların sınıf yönetimi becerileriyle etkileşim hâlinindedir (Duman, 2008). Mesleki kıdem değişkeni göz önüne alındığında, DKAB öğretmenlerindeki mesleki kıdem artışının onları geleneksel yöntemleri kullanmaya yönelttiği belirlenebilir. Bununla birlikte mesleki kıdemi görece az olan öğretmenlerin çağdaş yöntemlere karşı olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. DKAB öğretmenlerinin eğitim durumları da onların derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarını etkilemektedir. Geleneksel yöntem ve tekniklerin çoğunlukla lisans mezunu öğretmenlerce tercih edilmesine karşın, çağdaş yöntem ve teknikler lisansüstü eğitim seviyesinde olan DKAB öğretmenlerince tercih edilmektedir. Literatürde, DKAB öğretmenlerinin geleneksel yöntemlere ilişkin olumlu tutum içinde olmalarının nedenleri: (1) öğretmenlerin güncel eğitsel gelişmeleri takip etmemeleri ve değişime olan isteksizlik, (2) farklı öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi eksikliği veya bilgi sahibi olsalar dahi bunları kullanmak istememeleri, (3) meslek yaşamları boyunca aynı yöntemlerle ders işleyip kendilerine göre başarılı oldukları algısı, (4) çağdaş yöntemleri uygulamanın, geleneksel yöntemlere göre daha çok zaman alması, (5) çağdaş yöntemlerin öğrenciyi sınıfta daha aktif yapmasından dolayı öğretmenin sınıf içindeki otoritesinin sarsılabileceğine ilişkin korkusu, olarak belirlenebilir (Altaş, 2001; Bilgin, 1999; Cebeci, 2003; Korkmaz, 2014; Öcal, 1991; Selçuk, 1990).

Din öğretiminde hangi yolların daha etkili olduğu sorusu, alanyazında sıklıkla tartışılmaktadır (Copley, 2008; Jackson, 2013). Eğitimin diğer alanlarındaki bilgi ve becerilerin aktarılmasında aktif olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin, din öğretiminde aynı etkiye sahip olabileceği (O'Grady, 2008; Van der Want, Bakker, Ter Avest & Everington, 2009) düşünülmeyle birlikte; dinî öğretimin kendine özgü bir yapısının olması sebebiyle din öğretimi için özel olarak geliştirilen yöntemlerin olması gerektiği bildirilmektedir (Richardson, 1996). Din öğretimi, kendine has öğretim yöntemlerine sahip bir alan olması sebebiyle salt pedagojik yöntem ve tekniklerin işe koşulmasından ziyade, bilişsel akıl yürütme, dinamik tartışma ve derin düşünce gibi farklı tekniklerin de kullanılmasını gerektirir (Akyürek, 2009; Ng, Nicholas & Williams, 2010). Bu noktada din eğitiminde, pedagojik tekniklerin etkili olacağı düşüncesi göz ardı

edilmese de din öğretimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin olduğu ve bu yöntemlerin geliştirilebileceği düşüncesi daha akla yatkın görünmektedir. Genel eğitim bilimleri alanındaki öğrenci merkezli yöntemlerin etkili olduğu/olabileceği savından hareketle din öğretimi görevini icra eden öğretmenlerin bu yöntem/teknikleri kullanabileceği, ayrıca tarihsel süreçte din öğretiminde kullanılagelen öğretim yöntemlerinden de yararlanmaları gerektiği söylenebilir.

Kuramsal dinî öğretimin yanında uygulamalı süreçleri de kapsayan din eğitimi, bireylerde yaşam boyu devam eden aktif bir süreçtir. Bununla birlikte okullarda sağlanan din eğitimi, halkın çoğunluğu için önemli bir eğitsel olanaktır. Din hizmetlerine ulaşma imkânı olmayan ve din olgusunu okullarda tanıyan çoğunluk için sağlanan din eğitiminin kalitesi, gelecekte kişinin dine ilişkin olumlu yaşantılar geliştirmesini sağlayacaktır. Okullardaki din dersleri zorunludur. Öğrenciler din derslerinde yalnızca bir dine ilişkin kuramsal bilgi almazlar, aynı zamanda diğer din ve mezhepler ile toplumun geneline kabul görmüş ahlak ve kültürel değerleri de öğrenirler. Bu yapıcı eğitim esasen DKAB öğretmenlerinin, öğretimsel yeterlikleri ile doğrudan ilintilidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin nispeten kolay kullanımına karşı, çağdaş yöntemlerin uygulama zorluğu ve uygulama zamanının fazlalığı, çağdaş yöntemlere karşı öğretmenlerde olumsuz bir tutumun gelişmesine yol açabileceği öne sürülebilir. Çağdaş yöntem ve tekniklerin DKAB öğretmenlerine tanıtılması için en büyük sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile öğretmen yetiştirmekle görevli üniversitelere düşmektedir. MEB tarafından DKAB öğretmenlerine yönelik yürütülen hizmet içi eğitimlerin sayısı arttırılmalı ve öğretmenler çağdaş yöntem ve teknikleri tanımalı, bu yöntemleri derslerinde aktif olarak kullanmaları hususunda cesaretlendirilmelidir.

DKAB öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve mesleki beceriye sahip olabilmeleri aldıkları hizmet öncesi eğitimle de yakından ilişkilidir. Din eğitimine yönelik öğretmen yetiştiren kurumlarda sürdürülen eğitim-öğretim süreçlerinde çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgiye çeşitli yollardan ulaşmalarına imkân sağlayacak ve böylelikle öğrenme çabalarını kolaylaştıracak çeşitli kaynak ve imkânların sağlanması gereklidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının, hizmet öncesi dönemde çağdaş öğretim tekniklerini aktif olarak kullanılması da sağlanmalıdır. Bu sebeple özellikle din eğitiminde kullanılacak özel öğretim yöntemlerinin, güncel eğitsel gelişmelerle yenilenmesi bir zorunluluktur. Anılan düzenlemelerin işlerlik kazanmasıyla öğretmen adaylarının hizmet süreçlerinde farklı öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının yüksek olması da mümkün olacaktır. Bu sebeple din eğitimi veren fakültelerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin aktif olarak

kullanılması ile bu alanda yetişen öğretmen adaylarının daha dinamik bir eğitim süreci yaşaması sağlanabilir.

Bu çalışma DKAB öğretmenleri özelinde, sınırlı bir örneklem kapsamında yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmaların farklı ölçekleri kapsayan ve çeşitli illeri de kapsayan bir çeşitlilikte yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırma nicel bir desene sahip olduğundan ileride yapılacak araştırmaların, ayrıntıları belirginleştiren nitel veya karma desende yürütülmesi önerilebilir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları, sahip oldukları bilgileri kullanma durumlarına göre değişiklik gösterebilir. Bu açıdan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ile yeterlikleri farklı yılları kapsayan boylam araştırmaları ile de belirlenmelidir. Özellikle öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi farklı demografik özelliklerine odaklanan bu araştırmadan farklı olarak ileride yapılacak araştırmaların çeşitli değişkenleri işe koşarak (öğretmenlerin çalıştıkları okullar, okulların yer aldığı idari yapılar (köy-kent veya taşra ayrımı vb.), hane halkı gelir düzeyi vb. tekrarlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akçay, N. O., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Akyürek, S. (2009). *Din öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Altaş, N. (2001). *İlköğretimde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Andala, O. H. & Ng'umbi, M. (2016). The teaching methods used in universities in Rwanda and their effect on the students' academic performance. *World Journal of Educational Research*, 3(5), 1-18.
- Aşlıoğlu, B. (2000). Türk dili ve programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 116(4), 34-41.
- Aydın, M. Z. (2005). *Din öğretiminde yöntemler*. Ankara: Nobel.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de din eğitimi, 1920-1998*. (Cilt. 173). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.

- Baltacı, A. (2018). İslam eğitim tarihinde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı: Tarihsel bir analiz. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(12), 75-98.
- Barnes, L. P. (2017). *Learning to teach religious education in the secondary school: A companion to school experience*. New York: Routledge.
- Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about ideas they don't usually talk about. *Theory and Research in Social Education*, 43(2), 179-205.
- Bilgin, B. (1999). *Din öğretimi (özel öğretim yöntemleri)*. Ankara: Gün.
- Binler, A. İ. (2007). *Fen öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yatkınlıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bradshaw, M.& Hultquist, B. L. (2016). *Innovative teaching strategies in nursing and related health professions*. New York: Jones and Bartlett.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Buchanan, M. T. (2005). Pedagogical drift: The evolution of new approaches and paradigms in religious education. *Religious Education*, 100(1), 20-37.
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8. sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları: Hatay ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cebeci, S. (2003). *Öğrenme ve öğretme süreçlerinde dinî iletişim*. İstanbul: İz.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Houston: Prufrock.
- Conroy, J. C., Lundie, D., Davis, R. A., Baumfield, V., Barnes, L. P., Gallagher, T., ... & Wenell, K. J. (2013). *Does religious education work?: A multi-dimensional investigation*. New York: A&C Black.
- Cooper, D. R., Schindler, P. S. & Sun, J. (2006). *Business research methods*. (9.b.). New York: McGraw-Hill Irwin.

- Copley, T. (2008). *Teaching religion: Sixty years of religious education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter.
- Çakır, B. (2009). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi: Trabzon örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Demirezen, S. (2001). *Öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durdukoca, Ş. F., Yardımcıel, E., Beşeren, H. & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.
- Duru, M. K. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişüstü becerilere etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erciyeş, G. (2017). Öğretim yöntem ve teknikleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 263-363.
- Erzurum, U. (2001). *İlköğretim okulları türkçe ders programının niteliği*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gearon, L. (2013). *MasterClass in religious education: Transforming teaching and learning*. New York: A&C Black.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 53-64.
- Güven, B. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-35.
- Hull, J. M. (2005). Religious education in Germany and England: The recent work of Hans-Georg Ziebertz. *British Journal of Religious Education*, 27(1), 5-17.
- Jackson, R. (2013). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. New York: Routledge.

- Jaggar, A. M. (2015). *Just methods: An interdisciplinary feminist reader*. New York: Routledge.
- Karaca, E. (2015). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(16).
- Karataş, S., & Tabak, N. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 56-65.
- Kendirli, B. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde kavram haritası kullanmanın öğrencilerin tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kısa, F. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramının öğrenmeye etkisi – Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak-*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kochhar, S. K. (1992). *Methods and techniques of teaching*. London: Sterling.
- Korkmaz, M. (2014). *Din öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. Kayseri: Tezmer.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Nurutdinova, A. R., Perchatkina, V. G., Zinatullina, L. M., Zubkova, G. I. & Galeeva, F. T. (2016). Innovative teaching practice: traditional and alternative methods (challenges and implications). *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3807-3819.
- Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*, 21(2), 146-157.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M. & Mergen, H. H. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları (Afyonkarahisar örneği). *İlköğretim Online*, 11(2), 146-158.

- O'Grady, K. (2008). 'How far down can you go? Can you get reincarnated as a floorboard?' Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence. *Educational Action Research*, 16(3), 361-376.
- Öcal, M. (1991). *Din eğitimi ve öğretiminde metodlar: temel eğitim ve orta öğretimde*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Öztürk Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. London: Cambridge University.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, 102-119.
- Saracaloğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 742-759.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı. (Çev. E. Gökçe & C. Demirhan). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Schreiner, P. (2015). Religious education in the European context. *Crossings and Crosses: Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, 63, 139.
- Selçuk, M. (1990). *Çocuğun eğitiminde dinî motifler* (No. 50). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-122.
- Skinner, B. F. (2016). *The technology of teaching*. New York: BF Skinner Foundation.
- Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stern, J. (2018). *Teaching religious education: Researchers in the classroom*. London: Bloomsbury.

- Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taşkaya, S. M. & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(25), 240-251.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-387.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: WW Norton & Company.
- Van der Want, A., Bakker, C., Ter Avest, I., & Everington, J. (2009). *Teachers responding to religious diversity in Europe: Researching biography and pedagogy*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Routledge.
- Waardenburg, J. (2017). *Classical approaches to the study of religion: Aims, methods, and theories of research: Introduction and anthology*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.