

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN ALDIKLARI DİN
EĞİTİMİNİN, DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
MESLEKİ ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

KÜBRA KARAKUŞ

İstanbul-2020

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DKAB ÖĞRETMENLERİNİN ALDIKLARI DİN
EĞİTİMİNİN, DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
MESLEKİ ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

KÜBRA KARAKUŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üye. Ramazan GÜREL

İstanbul-2020



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı TEZLİ YÜKSEK LİSANS öğrencisi KÜBRA KARAKUŞ'ın DKAP ÖĞRETMENLERİNİN ALDIKLARI DİN EĞİTİMİNİN, DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ) adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 9.01.2020 tarih ve 2020-1/25 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 05...../.....02...../.....2020.....

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1.	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi RAMAZAN GÜREL	
2.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. NURULLAH ALTAŞ	
3.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. HAMİT ER	

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Kübra KARAKUŞ
Anabilim Dalı	: Felsefe ve Din Bilimleri
Programı	: Din Eğitimi
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans – Ocak 2020
Anahtar Kelimeler	: Din Eğitimi, Din Anlayışı, Duygusal Zekâ, Mesleki Öz-Yeterlik.

ÖZET

Bu çalışmanın çıkış noktası, son yıllarda pek çok alanda olduğu gibi öğretmenlik alanında da üzerine sayısız çalışma yapılmış olan “Duygusal Zekâ” ve “Mesleki Öz-yeterlilik İnancı” kavramlarıyla ilgili din eğitimi alanındaki çalışmaların hayli az olmasıdır. Bu çalışmada ise söz konusu kavramlar ile din dersi öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ve sonucunda geliştirdikleri din anlayışları arasındaki ilişkiler araştırma konusu edilmiştir.

Tarama modelleri arasında ilişkisel tarama modeline göre hazırlanan bu araştırmanın evren kümesi, ortaokul düzeyinde çalışan din dersi öğretmenlerinden oluşurken, örneklem kümesi ortaokulda görev yapan 122 kadın ve 64 erkek din dersi öğretmeninden oluşmaktadır. İstanbul'un Anadolu yakasında görev yapan bu öğretmenler, olası örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Araştırmada, uygulama kolaylığı ve farklı ilçelerde çalışan geniş bir öğretmen kitlesine ulaşmaya imkân sağlaması açısından anket tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde “Kişisel Bilgi Formu”, dindarlık düzeyi hakkında bilgi edinmek amacıyla kısaltılmış “Dindarlık ölçeği”, duygusal zekâ

düzeylerinin belirlenmesinde “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ve mesleki öz-yeterliliklerinin belirlenmesinde ise “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda din dersi öğretmenlerinin hayat boyu aldıkları din eğitimi ve bu eğitim dolayısıyla geliştirdikleri din anlayışı ile duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.



GENERAL INFORMATION

Name and Surname : Kübra KARAKUŞ

Field : Philosophy and Religion Major Discipline

Programme : Religion Discipline

Supervisor : Assistant Professor, Ph. D. Ramazan GÜREL

Degree Awarded and Date : Master - January 2020

Keywords : Religious Education, Religious Understanding,
Emotional Intelligence, Professional Self-Efficacy.

ABSTRACT

The starting point of this study that is very low the studies in the field of religious education related to the concepts of "Emotional Intelligence" and "Professional Self-efficacy Belief", which have been done numerous studies in the field of teaching as in many fields in recent years. In this study, the relationship between the mentioned concepts and the religious education received by religious teachers and the religious conceptions they developed as a result of the research has been the subject of research.

While the universe set of this research, which is prepared according to the relational screening model among screening models, consists of religious class teachers working at the secondary school level, the sample set consists of 122 female and 64 male religious course teachers working in the secondary school. These teachers, who work in the Anatolian side of Istanbul, have been determined with the appropriate sampling method, which is one of the possible sampling methods.

In the research, the questionnaire technique was used in order to ease the application and to reach a wide range of teachers working in different districts. In this context, "Personal Information Form" was used to determine the demographic characteristics of the participants, "Religiosity scale" shortened to learn about the level

of religiosity, “Schutte Emotional Intelligence Scale” was used to determine the levels of emotional intelligence, and “Teacher Self-Efficacy Scale” was used to determine their professional self-efficacy.

As a result of the research, it has been found out that there is a significant relationship between their religious understanding of religious education teachers, they developed for life and their emotional intelligence levels and their professional self-efficacy beliefs.



ÖNSÖZ

Ülkemizde, din dersleri gerek zorunlu olup olmaması gerek muhtevası gerekse dersin en önemli unsuru olan, bu dersi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından uzun yıllarca tartışılan bir mesele olmuştur. Bu nedenle din dersi öğretmenlerinin kendilerini ve dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve bu durumun öğretmenlik becerilerine nasıl etkide bulunduğunun tespiti önemli bir husustur. Öte yandan duygusal zekâ ve mesleki öz-yeterlik kavramları da öğretmenlerin öğretmenlik becerileri noktasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda, din dersi öğretmenlerinin hayat boyu aldıkları dini eğitim ve sonrasında geliştirdikleri din anlayışı ile duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ya da ilişkisizlik durumunu tespit etmeye çalıştık.

Bu çalışmanın tamamlanmasında değerli katkıları olan, süreç boyunca ilgisi ve samimiyetiyle rehberlikte bulunan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Gürel'e teşekkür ederim. Çalışmanın kapsamının belirlenmesi ve değerlendirmesi süreçlerinde desteğini bizden esirgemeyen kıymetli hocam Nurullah Altaş'a teşekkür ederim. Değerli eleştirisi ve yönlendirmelerinden dolayı Prof. Dr. Hamit Er'e teşekkür ederim.

Tez konusu belirleme aşamasında değerli katkılarda bulunan aile dostumuz Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Ertaş'a teşekkür ederim. Tezimi okuyarak yönlendirmelerde bulunan ve akademik çalışmalarımız noktasında bizi her daim yüreklendiren kayınpederim Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir Karakuş'a teşekkür ederim. Vaktin, bilginin ve gayretin önemini öğreten anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarım süresince benden maddi manevi desteğini esirgemeyen eşim Celalettin Karakuş'a ve varlıklarıyla hayatımıza anlam katan oğlum Taha ve kızım Feyza'ya teşekkür ediyorum.

Kübra KARAKUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi

GİRİŞ

PROBLEM DURUMU	3
ARAŞTIRMANIN AMACI	4
ÖNEM.....	5
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
1. Duygusal Zekâ Kavramı ile İlgili Çalışmalar.....	5
2. Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Çalışmalar	7
HİPOTEZLER.....	9
ÖNKABULLER VE SINIRLAR.....	13
1. Önkabuller	13
2. Sınırlar	13
YÖNTEM	14
1. Araştırma Modeli.....	14
2. Araştırma Grubu	14
3. Veri Toplama Araçları.....	14
3.1. Kişisel Bilgi Formu	15
3.2. Din Anlayışı Anketi.....	15
3.3. Schutte Duygusal Zekâ Anketi	18
3.4. Mesleki Öz -Yeterlilik Anketi	18
4. Verilerin Toplanması.....	19
5. Verilerin İstatiksel Analizi.....	19
TANIMLAR	19

I. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. DİN EĞİTİMİ	21
1.1.Din Eğitiminin Oluştığı Yerler	22
1.1.1.Aile	23
1.1.1.1.Din Eğitiminde Anne-baba Tutumları.....	25
1.1.1.1.1.Otoriter.....	26
1.1.1.1.2.Demokratik	27
1.1.1.1.3.Koruyucu	28
1.1.1.1.4.İlgisiz	28
1.1.2.Okul	29
1.1.3.Cemaatler ve Dini Teşekküller.....	30
1.1.4.Camiler ve Kur'an Kursları	32
2. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI.....	37
2.1.Duygusal Zekânın Tarihi ve Gelişimi	40
2.2.Duygusal Zekânın Tanımı	45
2.3.Duygusal Zekâ Modelleri	46
2.3.1.Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli.....	46
2.3.2.Reuven Bar-On Modeli	49
2.3.3.Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli	51
2.3.4.Cooper ve Sawaf Modeli	53
2.4.Duygusal Zekâ ile Din Eğitimi İlişkisi	56
3. ÖZ-YETERLİLİK	67
3.1.Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları	68
3.1.1.Doğrudan Deneyim	69
3.1.2.Dolaylı Deneyim	69
3.1.3.Sözel İkna	70
3.1.4.Psikolojik Durum.....	70
3.2.Öğretmen Öz-Yeterliliği.....	70
3.3.Öğretmen Öz-Yeterliliği ve Din Eğitimi İlişkisi	73

II. BÖLÜM

BULGULARIN ANALİZİ

1. DİN ANLAYIŞI, DUYGUSAL ZEKÂ VE MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK PUAN ORTALAMALARI.....	81
2. DİN ANLAYIŞI, DUYGUSAL ZEKÂ VE MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	82
3. DİN ANLAYIŞI PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI	85
4. DUYGUSAL ZEKÂ PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI	98
5. MESLEKİ ÖZ YETERLİLİK PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI	111

SONUÇ

1. ÖLÇEKLER ARASI İLİŞKİLERE YÖNELİK SONUÇLAR.....	122
1.1.Duygusal zekâ ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:	122
1.2.Mesleki öz-yeterlik ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:.....	123
1.3.Din anlayışı ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:	124
2. BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN SONUÇLAR	125
2.1.Duygusal zekâ puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu: 125	
2.2.Mesleki öz-yeterlik puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu:	125
2.3.Din anlayışı puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu: ...	127
KAYNAKÇA.....	129
EKLER	139

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Akt. : Aktaran

bkz. : Bakınız

bsk. : baskı

C. : Cilt

çev. : Çeviren

DİA : Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi

Edt. : Editör

Haz. : Hazırlayan

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

s : Sayfa Numarası

ss : Sayı sayısı

TDK : Türk Dil Kurumu

TDV : Türkiye Diyanet Vakfı

t. y. : Baskı tarihi yok

v.d : Ve diğerleri

Yay. : Yayınevi

y. y. : Yayın evi yok / Yayın yeri yok

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1.	Din Anlayışı Ölçeği Faktör Yapısı	16
Tablo 2.	Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli	48
Tablo 3.	Bar-On Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları ve Yeterlilikleri.....	50
Tablo 4.	Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli.....	52
Tablo 5.	Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli boyutları ve Yeterlilikleri.....	54
Tablo 6.	Din Anlayışı Puan Ortalamaları	81
Tablo 7.	Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları.....	81
Tablo 8.	Mesleki Öz Yeterlilik Puan Ortalamaları.....	82
Tablo 9.	Din Anlayışı, Duygusal Zekâ ve Mesleki Öz Yeterlilik Puanları ve Bazı Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi.....	82
Tablo 10.	Din Anlayışı Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu	85
Tablo 11.	Din Anlayışı Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	86
Tablo 12.	Din Anlayışı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 13.	Din Anlayışı Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	87
Tablo 14.	Din Anlayışı Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	88
Tablo 15.	Din Anlayışı Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	89
Tablo 16.	Din Anlayışı Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu	89
Tablo 17.	Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu.....	90

Tablo 18.	Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu	91
Tablo 19.	Din Anlayışı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu.....	92
Tablo 20.	Din Anlayışı Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	93
Tablo 21.	Din Anlayışı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	94
Tablo 22.	Din Anlayışı Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hocanın Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu	95
Tablo 23.	Din Anlayışı Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yer Göre Farklılaşma Durumu	95
Tablo 24.	Din Anlayışı Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu.....	96
Tablo 25.	Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu	97
Tablo 26.	Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	97
Tablo 27.	Duygusal Zekâ Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu	98
Tablo 28.	Duygusal Zekâ Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	99
Tablo 29.	Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	100
Tablo 30.	Duygusal Zekâ Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	100
Tablo 31.	Duygusal Zekâ Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	101
Tablo 32.	Duygusal Zekâ Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	102
Tablo 33.	Duygusal Zekâ Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu	103
Tablo 34.	Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu.....	104

Tablo 35.	Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu	105
Tablo 36.	Duygusal Zekâ Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	105
Tablo 37.	Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	106
Tablo 38.	Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	107
Tablo 39.	Duygusal Zekâ Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hoca Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu	108
Tablo 40.	Duygusal Zekâ Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 41.	Duygusal Zekâ Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu	109
Tablo 42.	Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu	110
Tablo 43.	Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	110
Tablo 44.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu	111
Tablo 45.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu	112
Tablo 46.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	112
Tablo 47.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	113
Tablo 48.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	114
Tablo 49.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	114
Tablo 50.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu	115

Tablo 51.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu	116
Tablo 52.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu	116
Tablo 53.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu	117
Tablo 54.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	118
Tablo 55.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	118
Tablo 56.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hocanın Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu	119
Tablo 57.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Farklılaşma Durumu.....	119
Tablo 58.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu	120
Tablo 59.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu	120
Tablo 60.	Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1: Faktör Dağılım Grafiği (Scree Plot) 117



GİRİŞ

İslam inancına göre ilk insan aynı zamanda ilk peygamberdir. Buna göre din eğitimi ilk insanla beraber başlamıştır denilebilir. Yine İslam inancına göre Âdem peygamber ile Hz. Muhammed arasında gelen bütün peygamberler insanın dünya ve ahiret mutluluğunu temin edecek temel düsturları iletmek üzere vazifelidirler. O halde dünya ve ahiret mutluluğunu kazanmak isteyen insanın bir takım kişisel yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu noktadan baktığımızda dinin kişiye kazandırmayı hedeflediği yeterlikler ile duygusal zekâ yeterlikleri arasında büyük oranda bir örtüşme görülmektedir.

Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda insan davranışlarını açıklamak amacıyla yapılan araştırmalarda sıkça karşılaşılan kavramlardan biri olmuştur. Duygusal zekâ çalışmalarının çıkış noktası ise, zekâ düzeyi en yüksek seviyelerdeki bireylerin gerek iş gerekse özel hayatlarında neden her zaman en iyi seviyelerde olmadıkları sorusuna cevap aranmaya başlanmasıyla olmuştur.¹ Buna karşılık IQ düzeyi çok yüksek olmasa da hayat başarısı yüksek olan insanlar vardır. Esasında bu görünümün normal bir durum olduğu duygusal zekâ araştırmalarıyla bir açıklamaya kavuşmuştur. Çünkü duyguları fark edebilme ve tanıma becerisi IQ'nun değil “duygusal zekâ”nın temel becerilerindendir. Araştırmalar göstermiştir ki, duygusal zekâ seviyesi yüksek bireyler sahip oldukları duygularını daha iyi tanıyabilmekte ve duygusal zekâ seviyesi düşük bireylerden daha etkin bir şekilde ruh hallerini iyileştirebilmektedirler.²

Duygusal zekânın içerdiği; bireyin duygularını tanıması, kendini kontrol ve motive edebilmesi, duygusal değişimlerinin farkında olması, istek ve arzularını erteleyebilmesi, engellere karşı direnç göstermesi, başkalarına anlayışla yaklaşabilmesi, onların en gizli duygularını sezinleyebilmesi, etkili ilişkiler kurabilmesi ve bunları sürdürebilmesi gibi psikolojik ve sosyal beceriler, öğrenilebilir becerilerdir. Bu becerilere sahip olan birey hayat başarısını ve doyumunu üst seviyelere çıkarabilmektedir.

¹ John D. Mayer and Peter Salovey, “The Intelligence of Emotional Intelligence”, **Intelligence**, Vol.17, (1993), s. 4.

² Mayer and Salovey, “**The Intelligence of Emotional Intelligence**”, s. 437.

Duygusal zekâ ile alakalı çeşitli alanlarda çalışmalar yapıldığı gibi eğitim alanında da pek çok araştırma yapılmış ve bu çalışmalarda öğretmenlerin duygusal zekâları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ancak hemen hemen bütün branş öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler ile etkileşimi araştırmalara konu edilirken, din dersi öğretmenleri ile alakalı bu yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki yukarıda da belirtildiği gibi sahip oldukları yeterlikler açısından bakıldığında din eğitiminin hedefindeki insan ile duygusal zekâ düzeyi yüksek insan arasında önemli benzerlikler vardır. Bu nedenle bu çalışmada din dersi öğretmenin aldığı din eğitimi ile duygusal zekâsı arasındaki ilişki incelemeye değer görülmüştür.

Din dersi öğretmenlerinin hayatları boyunca formel ve informal olarak aldıkları bütün dini eğitimler aynı zamanda onların meslek seçimlerine, bu mesleği icra etmek için gösterecekleri gayretlerine ve mesleki öz-yeterlik inançlarına da etkide bulunacaktır. Öğretmen öz-yeterlik algısı genel olarak “Öğretmenin, öğrenci başarısı ve davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirebileceği yönünde kendi öğretme yeteneğine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır.³ Öğretmen öz-yeterliği aynı zamanda eğitim stratejileri, sınıf organizasyonu, soru sorma yöntemleri, görevi yerine getirmedeki sabır düzeyi, yeniliklere açık olma ve risk alma düzeyi, öğrencilerin görevlerini yerine getirirken idare ve kontrollerinin sağlanması gibi alt boyutlarla da önemli derecede ilgilidir.⁴ O halde otoriter bir dini eğitime maruz kalmış bir öğretmenin ders içi tutumları ile demokratik bir dini eğitim görmüş öğretmenin ders içi tutumları farklılık arz edecektir. Yine bu alanda da yapılmış herhangi çalışma bulunmaması nedeniyle din dersi öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile mesleki öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki de bu çalışma kapsamında araştırmaya değer görülmüştür.

Din insanın düşünce, duygu, tutum ve davranışlarına etki eden çok boyutlu bir yapıdır. Kişinin kendini ve dünyayı anlamlandırma sürecinde en etkili faktörlerden

³ Martha Schriver and Charlene M. Czerniak, “A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction”, **Journal of ScienceTeacher Education**, Vol.10. No.1 (1999), s. 23.

⁴ Süleyman Yaman, Özlem Cansüğü Koray, Alper Altunçekiç, “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 2, Sayı 3 (2004), s. 357.

biridir. Kişinin kendini tanımasında, duygusal dünyasının inşasında, doğru kararlar alıp sürdürebilmesinde, sosyal becerilerinde hatta meslek seçimi ve bu mesleği sürdürürken gösterdiği özveri ve çabasında önemli derecede belirleyici rol oynar. O halde varoluşunun başlangıcından itibaren dine maruz kalan insan, din ile bir dönüşüm yaşayacaktır ve bu dönüşüm din ile muhatap olan herkes için geçerlidir. Ancak her insanın yaratılışı ve yolculuğu kendine has olduğu için yaşadığı dönüşüm de yegâne olacaktır.

Problem Durumu

Ülkemizde dini eğitim önce ailede başlar ve sonrasında akrabalık, komşuluk, arkadaşlık ilişkileri, köyde yahut şehirde yaşama durumu, meslek çevreleri, okullar, camiler, Kur'an Kursları, çeşitli dini teşekküller, kitle iletişim araçları gibi etmenler yoluyla formel, informel, örgün ve yaygın eğitim olarak devam eden bir süreçtir. Türkiye'de yetişmiş herhangi bir din dersi öğretmeni de hayatı boyunca bu saydığımız süreçlerin hemen hepsinden geçmiş bulunmaktadır.

Bir din dersi öğretmenin altyapısı, alan bilgisi nasıl oluşur? Din anlayışını etkileyen faktörler nelerdir? Her insanın olduğu gibi din dersi öğretmenin de dini bilgisi ve anlayışını şekillendiren sayısız faktör vardır. Ancak çalışmanın sağlıklı bir zeminde ilerleyebilmesi için araştırma, önemli görülen verileri ölçen bir ölçek ile sürdürülmüştür.

Bir din dersi öğretmenin hayatı boyunca yaşadığı din eğitimi süreci ile duygusal zekâsı arasında nasıl bir ilişki vardır? Duygusal zekâ IQ gibi kendine verili olan değil, aksine öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir süreci temsil eder. Her ne kadar duygusal zekâ üzerine yapılan çalışmalar seküler manada bir başarı üzerine yoğunlaşsa da bu çalışmada duygusal zekâ kavramı hayat başarısı yani bireysel farkındalık, sosyal beceriler, duygusal yetkinlik ve olgunluk yönüyle ele alınmıştır. Bu yönleriyle de duygusal zekânın kişinin din anlayışı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir.

Bir din dersi öğretmenin aldığı din eğitimi mesleki öz-yeterlik inancına nasıl etkide bulunur? Öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenin hangi özellikleriyle iyi bir öğretmen olduğu yönündeki kendi inancıdır. Öğretmen öz-yeterlik inancının alan bilgisi, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme ve sınıf yönetimi şeklinde üç alt boyutu vardır. Din dersi öğretmenin bir konuyla ilgili alan bilgisi, yetiştirdiği cemaat veya dini

teşekküllerin kaynaklık ettiği geleneksel bilgi olabileceği gibi okul kaynaklı bilimsel bilgi de olabilir. Yahut sınıf yönetimindeki tutumuna, anne babasının kendisine karşı takındıkları tutumlar modellik edebileceği gibi farklı nedenlerle tamamen onların tutumlarına zıt bir tutum geliştirmiş ya da okuldaki bir hocasının tutumundan etkilenmiş de olabilir.

Duygusal zekâ kavramı öğretmenlerin hayat başarısının yanında öğretmenlik becerileri noktasında da önem arz etmektedir. Yine çalışmanın diğer bir değişkeni olan mesleki öz-yeterlilik kavramı da öğretmenlerin öğretmenlik becerileri noktasında etkili bir unsurdur. Bu bağlamda din dersi öğretmenlerinin hayat boyu edindikleri dini eğitim ve dolayısıyla geliştirdikleri din anlayışı ile öğretmenlik becerileri noktasında etkili olan bu iki olgu arasında ilişki olup olmadığı incelemeye değer bir problem olarak görülmüştür. Bu çerçevede, “Dkab öğretmenlerinin hayat boyu maruz kaldıkları din eğitimi ve bu doğrultuda geliştirdikleri din anlayışının, duygusal zekâ düzeylerine ve mesleki öz-yeterliliklerine etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Duygusal zekâ ve mesleki öz-yeterlilik gibi olguları konu edinen bu araştırmanın temel amacı din dersi öğretmenlerinin aldıkları din eğitiminin etkisiyle gelişen din anlayışlarının duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki öz-yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki veya ilişkisizlik durumu tespit edilmeye çalışılacaktır. Çalışma ayrıca aşağıda zikredilen alt amaçlara da cevap aramaktadır.

Dkab öğretmenlerinin;

1. Din eğitimi kaynakları nelerdir?
2. Din anlayışları nasıl farklılaşmaktadır?
3. Aldıkları din eğitimi türü din anlayışlarına nasıl etkide bulunur?
4. Aldıkları din eğitimi duygusal zekâ düzeylerine nasıl etkide bulunur?
5. Aldıkları din eğitimi mesleki öz-yeterliliklerine nasıl etkide bulunur?
6. Duygusal zekâ düzeyleri mesleki öz-yeterliliklerine nasıl etkide bulunur?

Önem

Türkiye'nin kuruluşundan bu yana, din dersleri gerek zorunlu olup olmaması gerek muhtevası gerekse dersin en önemli unsuru olan, bu dersi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından tartışılan bir mesele olmuştur. Bu nedenle din dersi öğretmenlerinin kendini ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını tespit edebilmek için; dini alt yapılarını, dini anlayışlarını, duygusal zekâ düzeylerini, mesleki öz-yeterliklerini ve bunların din eğitimi ile olan ilişkisini görmek önem arz etmektedir.

Literatüre bakıldığında, Dkab öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri veya mesleki öz-yeterlik algıları konusunda bu kadar detaylı başka bir çalışma görülmemektedir. Bu araştırmada ise bu konuların 16 tanımlayıcı özellik üzerinden karşılaştırması yapılırken, aynı zamanda öğretmenlerin aldıkları din eğitimi ve geliştirdikleri din anlayışı ile olan karşılıklı ilişkileri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

1. Duygusal Zekâ Kavramı ile İlgili Çalışmalar

Duygusal zekâ kavramı Batı'da 1990'lı yıllarda ortaya çıkmış olsa da ona temel olan çalışmalar 20.yy'nin başlarına dayanmaktadır. Ülkemizde ise 2000'li yıllarda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri üzerine araştırmalar başlamıştır.

Duygusal zekâ kavramı ile alakalı eğitim, psikoloji, turizm, hemşirelik, işletme, komu yönetimi, çalışma ekonomisi, sağlık kurumları yönetimi, hukuk ve daha pek çok alanda çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmaların genel olarak eğitim ve yönetim ekseninde toplandığı söylenebilir. Yönetimle alakalı çalışmalar, genel bir ifadeyle, herhangi bir kurumda çalışan insanların, iş başarısı, stres yönetimi, oryantasyonu vb. konular ile duygusal zekâ düzeyi arasındaki ilişkileri incelemektedir. Örnek olarak Neslihan Balak tarafından yapılan **“İşletmelerde duygusal zekânın yeri ve önemi (Adana'da kamu hastanesi örneği)”** isimli çalışma gösterilebilir. Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ise öğrenci, öğretmen, anne-baba, ergen, yetişkin vb. insan gruplarının çeşitli psikolojik

durumları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ancak en fazla çalışmayla eğitim alanında karşılaşılmaktadır.

Eğitim alanında duygusal zekâ konusuyla alakalı çalışmaların; çeşitli yaş grubu veya gelişim döneminden bireylerin, çeşitli öğrenim seviyesindeki öğrencilerin, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve çeşitli branş öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceledikleri görülmüştür. Öğretmenler üzerine yapılan duygusal zekâ araştırmalarına Kübra Çakmak tarafından yapılan **“İngilizce öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal zekâ ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki”** isimli çalışma örnek verilebilir. Literatürde sadece Dkab öğretmenleri üzerine duygusal zekâ konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Din eğitimi alanında duygusal zekâ konusunda yapılan ilk tez çalışması Remziye Yılmaz Ege tarafından gerçekleştirilen **“Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Örneği)”** isimli araştırmadır. Bu çalışma duygusal zekâ gelişimi ile din öğretimi arasındaki ilişkiyi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi çerçevesinde, öğretim programı, içerik, yöntem ve teknikler ve öğretmen yeterlilikleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Genel anlamda din öğretimi programları ve yöntemlerinin duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrenciler yetiştirmek üzere planlanması gerektiği tezini savunur.

Din eğitimi alanında duygusal zekâ konusunda Erdem Dirimeşe tarafından doktora tez çalışması olarak yapılmış **“Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kur'an'da Duygusal Zekâ”** isimli çalışma önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Kur'an'da duygusal zekâ ile ilgili olan hususlar tespit edilerek, din eğitiminde amaçlar belirlenirken, bu boyutun da göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Hadis alanında Fahrettin Yıldız tarafından yapılmış bir yüksek lisans tez çalışması olan **“Hadisler Işığında Hz. Peygamber'in Duygusal Zekâsı”** isimli çalışma da konumuzla alakalı görülmüştür. Çalışmada öncelikle Kur'an-ı Kerim'de duygusal zekâ yeterliliklerinin örnekleri aranmış, kalp kelimesine yüklenen anlamlar ele almış, son bölümünde ise Hz. Peygamber'in örnek kişiliğine bir de duygusal zekâ yetkinlikleri perspektifinden bakılmaya çalışılmıştır.

Remziye Ege tarafından yapılan “**Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zekâ Gelişimi İlişkisi**” isimli çalışması ile karşılaşılmaktadır. Bu makalede İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin muhtevasında hareketle duygusal zekâ gelişimi ile din öğretimi arasındaki paralel ilişkiye dikkat çekilmiştir. Bahsedilen ilişki, din öğretiminin ibadet, inanç, dua ve ahlak öğretim alanlarındaki konuları üzerinden örneklerle incelenmiştir.

Din psikolojisi alanında ise Şeyma Dalkılıç tarafından yapılan “**Duygusal Zekâ ve Dindarlık İlişkisi**” isimli yüksek lisans tez çalışması mevcuttur. Bu çalışmada ilk olarak konuyla ilgili teorik açıklamalara yer verilmiş, ardından Çankırı'da görev yapan öğretmenlerden, tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 158 öğretmen üzerinde uygulanan ölçeklerden çıkan sonuçların istatistiksel analizi yapılmıştır.

2. Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Çalışmalar

Mesleki yeterlikler konusunda yapılan çalışmalar; çeşitli branş öğretmenlerin çeşitli branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve din görevlilerinin mesleki yeterlikleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ölçen araştırmalar olarak üç başlıkta toplanabilir.

Bu araştırmada kullanılan mesleki öz-yeterlik ölçeği 1998 yılında Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilmiş olup, Türkçeye uyarlaması ilk defa İbrahim Alper Köse tarafından yapılan “**Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması**” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmıştır.

Din eğitimi alanında Dkab öğretmenlerinin yeterliliklerini ölçmek amacıyla ilk ölçek geliştirme çalışması ise, Nurullah Altaş- Recai Doğan tarafından 2002 yılında yayımlanan “**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma**” makalesiyle ortaya konulmuştur. Daha sonra bu ölçek Işıl Yazıcı tarafından yapılan “**İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yeterlikleri (İstanbul ili örneği üzerinde bir alan araştırması)**” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ve Mücahit Arpacı tarafından yapılan “**İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri: İzmir ili örneğinde bir alan araştırması**” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmıştır.

Din eğitimi alanında bu konuda, 2019 yılında Rıdvan Akdemir tarafından yapılan **“İlahiyat ve İDKAB programlarından mezun ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine dair bir araştırma (Gaziantep ili örneği)”** isimli yüksek lisans tezi mevcuttur. Bu çalışmada Gaziantep’te görev yapan din dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Mehmet Kâmil Coşkun tarafından gerçekleştirilen **“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”** isimli araştırma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki Özyeterlik algı derecelerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarından biridir. Araştırmada 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye illerindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından 433 DKAB öğretmeni üzerinde uygulanan ölçekten çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir.

Süleyman Akyürek’in **İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim yeterliliklerine İlişkin Algıları** makalesi mevcuttur. Bu çalışmada, örgün din eğitimi öğretmenlerinin eğitim- öğretim algıları ile cinsiyetleri, kurumları, mezun oldukları bölümleri, eğitim- öğretim becerilerine ilişkin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırma konusu yapılmıştır.

Mahmut Zengin tarafından yapılan **“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”** çalışması mevcuttur. Bu araştırmada Sakarya il ve ilçelerinde görev yapan 165 DKAB öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, cinsiyet, kıdem, mezun olunan lisans programı, öğrenim durumu gibi değişkenlerle öğretmenlerin yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Koç tarafından yapılan **“Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”** çalışması bulunmaktadır. Bu makale Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin yeterliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek

amacıyla yapılmıştır. Yeterlikler; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim/ öğrenciyi tanıma ve öğrenciyle ilişkiler/ okul, aile, toplum ilişkileri olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Teceli Karasu tarafından yapılan **"İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi"** çalışma mevcuttur. Muş il ve ilçelerinde görev yapan 280 imam hatip öğretmeni üzerine yapılan araştırmada okul türü, branş, cinsiyet ve meslekte çalışma süreleri ile öğretmenlerin öz-yeterlik ve tükenmişlik durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Safnaz Sarı tarafından 2005 yılında yapılan **"Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller bölgesi örneği)"** isimli tez çalışması mevcuttur.

Din dersi öğretmen adayları yeterlik çalışmaları araştırmanın sınırlarını aştığı için burada değinilmemiştir. Yukarıda zikredilen bütün çalışmaların ortak özelliği din dersi öğretmenlerinin yeterlilik algılarının tespit edilmesi şeklinde özetlenebilir. Bu çalışmada ise temel amaçlardan biri öğretmenin aldığı din eğitimi ve geliştirdiği din anlayışı ile mesleki öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.

Hipotezler

Bu araştırma ile esas olarak, DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlikleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

A)DKAB öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
2. Yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
3. Medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
4. Hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

5. Gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
6. Mezun olunan liseye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
7. Mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
8. Mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
9. Hafızlık durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
10. Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
11. Hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
12. Meb dışındaki eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
13. Din eğitiminde en çok etkilenilen hoca'nın din eğitimi anlayışına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
14. Kendilerini gördükleri dindarlık seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
15. Mezuniyet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
16. Mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
17. Eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

B) DKAB öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik inançları;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
2. Yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
3. Medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4. Hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
5. Gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
6. Mezun olunan liseye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
7. Mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
8. Mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
9. Hafızlık durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
10. Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
11. Hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
12. Meb dışındaki eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
13. Din eğitiminde en çok etkilenilen hocaların din eğitimi anlayışına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
14. Kendilerini gördükleri dindarlık seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
15. Mezuniyet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
16. Mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
17. Eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

C) DKAB öğretmenlerinin din anlayışı puanları;

1. Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
2. Yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

3. Medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 4. Hayatlarının çoğunu geçirdikleri yere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 5. Gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 6. Mezun olunan liseye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 7. Mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 8. Mezun olunan bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 9. Hafızlık durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 10. Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 11. Hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 12. Meb dışındaki eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 13. Din eğitiminde en çok etkilenilen hocaanın din eğitimi anlayışına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 14. Kendilerini gördükleri dindarlık seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 15. Mezuniyet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 16. Mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
 17. Eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- D) Dkab öğretmenlerinin din anlayışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında ilişki vardır.**

E) Dkab öğretmenlerinin din anlayışları ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında ilişki vardır.

F) Dkab öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında ilişki vardır.

Önkabuller ve Sınırlar

Araştırmada din eğitimi, duygusal zekâ ve mesleki öz-yeterlik gibi çok boyutlu konular ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için bir takım önkabul ve sınırlılıklar belirlenmiştir.

1. Önkabuller

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi ile duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu kabul edilmiştir.

Örnekleme kümesinin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

Örnekleme kümesini oluşturan 185 katılımcının ölçeklerde yer alan bütün soruları samimiyetle ve gerçeğe uygun şekilde cevaplandırırları kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan *Din Anlayışı Ölçeği*, *Shutte Duygusal Zekâ Ölçeği* ve *Mesleki Öz-yeterlik Ölçeği*'nin ölçtükleri özellikler bakımından tamamen güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

2. Sınırlar

Araştırmada din eğitimi, duygusal zekâ ve mesleki öz-yeterlik gibi çok boyutlu konular ele alınmaktadır. Bu nedenle araştırmanın daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için birtakım sınırlılıklar belirlenmiştir.

Araştırma İstanbul ili Anadolu Yakası'nda ortaokul düzeyinde görev yapan din dersi öğretmenlerini kapsamaktadır.

Araştırma 185 kişilik bir örneklem grubuyla sınırlıdır.

Araştırma sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin zamanla duygu, düşünce ve inançlarının değişebileceği gerçeğinden hareketle, araştırma yapıldığı zaman ile sınırlıdır.

Araştırmada ulaşılan din anlayışı, duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlik inançlarına ait bulgular uygulanan ölçeklerin ölçme kapasiteleri ile sınırlıdır.

Yöntem

1. Araştırma Modeli

Din dersi öğretmenlerinin almış oldukları din eğitimi, duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın modeli genel ifade ile tarama modelidir. Tarama (survey) modelinde, objelerin, olay ve olguların, kavramların ne oldukları çalışılarak, mevcut durumları, şartları ve özellikleri ortaya koymak hedeflenir.⁵ Ancak bu araştırma, üç değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığından⁶, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evren kümesini ortaokul düzeyinde görev yapan din dersi öğretmenleri oluştururken, örneklem kümesini ise İstanbul ili Anadolu yakasında görev yapmakta olan ortaokul din dersi öğretmenleri arasından olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 122 kadın 64 erkek din dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, uygulama kolaylığı ve farklı ilçelerde çalışan geniş bir öğretmen kitlesine ulaşmaya imkân sağlaması açısından anket tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede, katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde “Kişisel Bilgi Formu”, dindarlık düzeyi hakkında bilgi edinmek amacıyla kısaltılmış “Dindarlık ölçeği”, duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinde “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği”, mesleki öz-yeterliliklerinin belirlenmesinde ise “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

⁵ Zeki Arslantürk, **Sosyoloji, Kavramlar- Kurumlar, Süreçler- Teoriler**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008, s. 57-58; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş**, s.56-57.

⁶ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3. Baskı, Ankara: Bilim Yayınları, 1986, s. 81.

Anket formunda bulunan ve ekte sunulan veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgi ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklemin demografik bilgilerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki kıdem durumlarına yönelik soruların yanında, din dersi öğretmenlerinin aldıkları dini eğitime dair bilgiler edinmek amacıyla, dini eğitim aldıkları kurumlar ve kişiler ve bu kişilerin tutumlarını ölçmeyi hedefleyen sorular da içermektedir. Form toplam 20 sorudan oluşmaktadır.

3.2. Din Anlayışı Anketi

Öğretmenlerin din anlayışına dair bilgi edinmek amacıyla, Prof. Dr. Kemalettin Taş'ın geliştirdiği "Dindarlık Kriterleri Ölçeği" kullanılmıştır. Dindarlığı geleneksel/ilmihalci (19 soru), modernist/hümanist (18 soru) ve popüler/hurafeci (11 soru) dindarlık alt boyutlarıyla ele alan ölçeğin orijinali 48 sorudan oluşmaktadır.⁷ Ancak bu ölçeğin, toplam soru sayısını dengede tutabilmek amacıyla, araştırma için gereken tutumları ölçebilecek şekilde kısaltılması uygun görülmüştür. Anket formunda “Dindarlık Anlayışı Ölçeği” 20 sorudan oluşmaktadır.

“Dindarlık Anlayışı Ölçeği”nin kısaltılması ile oluşan bu yeni ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.774>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %46.391 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte bulunan 4,5,8,17,19,20 numaralı maddeler güvenilirliği düşürdüğünden ve faktör yükü düşük olduğundan çıkartılmıştır. Din anlayışı ölçeğindeki 14 maddenin

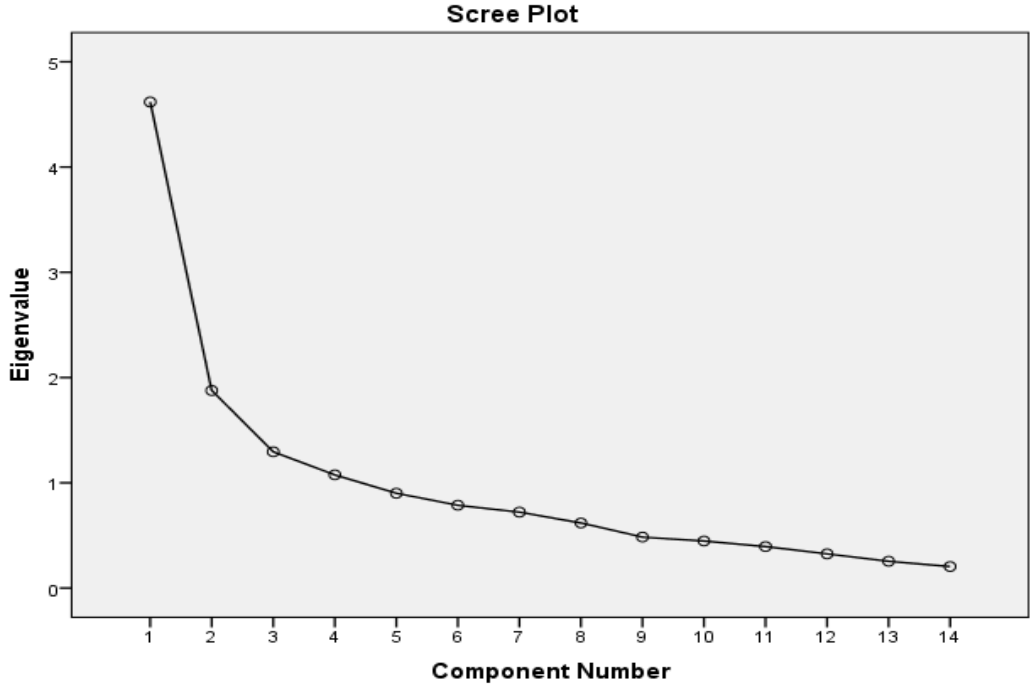
⁷ Kemalettin Taş, “Dindarlığa Yüklenen Anlamlar: Üniversite Öğrencileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.15, Sayı.2 (2010), s. 47- 62.

güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.786$ olarak yüksek bulunmuştur. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre din anlayışı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 1. Din Anlayışı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Faktör Yüğü
Geleneksel Anlayış (Özdeğer=4,618; Açıklanan Varyans=28,601; Alpha=0,801)	
din12	0,758
din18	0,689
din1	0,687
din11	0,637
din6	0,610
din3	0,610
din16	0,584
din14	0,562
din7	0,474
din2	0,459
din9	0,451
Model Alma Anlayışı (Özdeğer=1,877; Açıklanan Varyans=17,790; Alpha=0,754)	
din10	0,813
din15	0,776
din13	0,769
Toplam Varyans=%46.391; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.786	

Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan scree pilot grafiğı aşağıda verilmektedir.



Şekil 1: Faktör Dağılım Grafiği (Scree Plot)

Ölçek faktör yapısı incelendiğinde ikinci faktörden sonra düzleştiği görülmektedir. Ölçeğin iki faktörlü olduğu saptanmıştır. Bu faktörler “Geleneksel Anlayış” ve “Model Alma Anlayışı” olarak isimlendirilmiştir. Model alma anlayışını ölçen sorulara baktığımızda, bu sorular katılımcıların, İslam tarihinin ilk dönemlerinde yaşamış alimleri, din büyükleri olarak kabul görmüş kişileri ve bir mezhebe bağlanmanın Müslüman için vazgeçilmez olduğunu dolayısıyla mezhep imamlarını model alma durumlarını ölçmektedir. Esasında bu veriler de geleneksel anlayışın başka bir tekabül ettiği için, “Din Anlayışı Ölçeği”nin genel puanındaki yükselme aynı zamanda katılımcıların geleneksel anlayışının yüksek olduğunu gösterecektir.

Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

3.3. Schutte Duygusal Zekâ Anketi

“Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” ilk seferinde Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilmiş, Salovey ve Mayer ‘in 1990 tarihli çalışmasının modeline dayandırıldığı dile getirilmiştir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği tekrardan Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenerek ölçek 41 maddeye çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Arkun Tatar, Serdar Tok ve Gaye Saltukoğlu⁸ tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin yeni formunda önerdikleri faktörleri, 41 maddelik formunda üç faktörlü olarak sunmuşlardı. Bunlar, İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi (Optimism/ MoodRegulation), Duyguların Kullanımı (Utilizations of Emotions) ve Duyguların Değerlendirilmesi (Appraisal of Emotions) olarak tanımlanmıştır. Ölçek değerlendirilmesi ise, 1= Tamamen Uygun ve 5=Hiç Uygun Değil olmak üzere 5’li likert tipi skala ile oluşturulmuştur. Bu çalışmada Duygusal Zekâ ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,891 olarak yüksek bulunmuştur.

3.4. Mesleki Öz -Yeterlilik Anketi

“Mesleki Öz-Yeterlilik Ölçeği” Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilmiştir. Türkçe’ye uyarlanması ise 2003 yılında Aktağ tarafından yapılmıştır. Ölçekte “Öğretim Yöntemleri, Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi” olmak üzere üç boyut mevcuttur. Aktağ’ın çalışmalarında mesleki öz-yeterlilik genel puanına yer verilmediği için bu çalışmada da yalnızca alt boyutlarıyla ele alınmıştır.⁹ 24 sorudan oluşan bu ölçek, Likert tipinde (1) “yetersiz” ile (9) “çok yeterli” arasında değişen toplamda 9 olacak şekilde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada Mesleki Öz Yeterlilik ölçeğinin güvenilirliği Cronbach’s Alpha=0,976 olarak yüksek bulunmuştur.

⁸ Arkun Tatar, Serdar Tok ve Gaye Saltukoğlu, “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology**, Cilt.21, Sayı.4 (2017), s.326.

⁹ Işıl Aktağ ve James Walter, “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu”, **Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, Cilt.3, Sayı.4 (2005), s. 127.

4. Verilerin Toplanması

186 ölçeğin 120 tanesi ortaokulda görev yapan din dersi öğretmenlerine görev yaptıkları okullarda birebir uygulanmıştır. Diğer 66 tanesi ise uygulama kolaylığı nedeniyle ölçeğin Google Formlara aktarılması ile oluşturulan dijital halinin, İstanbul ili Anadolu yakasında ortaokul düzeyinde görev yapan din dersi öğretmenlerine birebir mail yoluyla ulaştırılması şeklinde uygulanmıştır.

5. Verilerin İstatiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tanımlar

Din eğitimi: Bireyin fitratındaki inanma duygusu ve ihtiyacı çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir.¹⁰

Duygusal Zekâ : Reuven Bar-On, duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır.¹¹ “Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol

¹⁰ Muhiddin Okumuşlar ve Fatih Genç, “Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği”, Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı**. (59-82) 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s. 61.

¹¹ Reuven Bar-on, **The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence**, University of Texas Medical Branch, (ESI) Psicothema, 18, supl., 13-25. 2006, s. 3.

ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme” şeklinde tanımlamaktadır. Goleman ise duygusal zekâ tanımında, bireyin kendini güdüleyebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi ve empatik yeteneklerinin gelişmiş olması üzerinde önemle durmaktadır.¹²

Öz-Yeterlik: Bireylerin belirli bir performansı gerçekleştirebilmeleri için lazım olan etkinlikleri yapabilme ve eylemleri yetkin bir şekilde organize edebilme kapasitelerine yönelik inancı¹³

Öğretmen Öz-Yeterliği: Öğretmen öz-yeterlik algısı genel olarak “Öğretmenin, öğrenci başarısı ve davranışlarında olumlu değişiklikler getirebileceği yönünde kendi öğretme yeteneğine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁴

¹² Daniel Goleman, Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?, Banu Seçkin Yüksel (çev.), 35. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları, 2012, s. 62.

¹³ Albert Bandura, “Social foundations of thought and action: A social cognitive theory”, NJ: **Prentice Hall**. (1986), s. 391.

¹⁴ Schriver and Czerniak, “A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction” s. 23.

I. BÖLÜM – KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Din Eğitimi

İnsanın yaşantısını sürdürürken sahip olduğu tutum ve davranışlarına, değer dizgelerine ve yönelimlerine belki de en büyük etkisi olan unsur dindir. Literatürde pek çok tanımı yapılmasına rağmen onu bütün özellikleriyle kuşatacak bir tanım henüz yapılamamıştır. Kısaca “İnsan-Allah ilişkisi”¹⁵ olarak ifade edilebilecek din kavramı için yapılan tanımların ortak noktalarını birleştiren en geniş manada şöyle bir tanım yapılabilir: “Din, insanlara bir hayat tarzı sunan, onları belli bir dünya görüşü içinde toplayan kurumdur, bir değer biçme ve yaşama tarzıdır; yaratıcıya isteyerek bağlanma, birtakım şeyleri hissetme, onlara inanma ve onlara uygun iradi faaliyette bulunma olgusudur; üstün varlıkla ona inanan insan arasındaki ilişkiden doğan deneyimin inanan kişinin hayatındaki etkileridir.”¹⁶

Din eğitimi için yapılan tanımlamaların ise genel manada din ile eğitim kavramlarını buluşturmak suretiyle oluşturulduğu söylenebilir. Örneğin Tosun’a göre, “Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirmeleri sürecidir.”¹⁷ Ancak din eğitimi herhangi bir eğitim alanından farklı olarak çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle din eğitimi davranış değişikliğinin ötesine taşıyanlar da olmuştur. Yavuz din eğitimi “İnsanın doğuşla beraberinde getirdiği dini istidat ve kabiliyetlerini işleyip geliştirmek üzere, başta Allah’ı ve ilahi kelimayı öğrenip kabul ederek, ilahi kelimayı içinde mevcut bilgiler ve talepler doğrultusunda yaşayışını düzenleyebilmesidir.” şeklinde tanımlarken, Ayhan ise, “Dini bilgileri, itikat, ibadet, siyer konularını öğretmeyi din eğitimi; dinin öğrettiği konulara inanma, kabul etme, dinin icabına göre davranışlarda bulunmayı ise din eğitimi” olarak tanımlamıştır.¹⁸

¹⁵ Beyza Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, Ankara: Gün Yayıncılık, 2001, s. 4.

¹⁶ Nurullah Altaş ve İsmail Arıcı, “Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci”, Mustafa Köylü- Nurullah Altaş (Ed.), **Din Eğitimi**, (48-74) 4. Baskı, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015, s. 62.

¹⁷ Cemal Tosun, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2012, s.23.

¹⁸ Okumuşlar ve Genç, “**Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği**, s. 60-61.

Bu çalışmada din eğitimi kavramı, “Bireyin fıtratında bulunan inanma duygu ve ihtiyacı çerçevesinde din olgusunu kavramasına rehberlik etme ve kabul ettiği dinin önerdiği yaşam biçimini öğrenmesine yardımcı olma sürecidir”¹⁹ tanımı çerçevesinde ele alınmıştır. Hayat boyu devam eden din eğitimi sürecinde bireyde din eğitiminin olduğu ve geliştiği yerler ve bunların sahip olduğu din anlayışı ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Din Eğitiminin Oluştugu Yerler

Oluştukları ve geliştikleri yerler açısından eğitim ve din eğitimi benzerlik gösterir. Bu nedenle din eğitiminin başlangıç noktası olarak eğitimin de başladığı anne karnı gösterilebilir. Din eğitimi buradan başlayarak insanın tüm hayatı boyunca dinin temayüz ettiği bütün alanlarda pozitif veya negatif olarak bireydeki gelişimini sürdürür. Ancak 4 yaş civarında din duygusunun gelişmeye başlaması ve artık dini öğelerin de çocuğun ilgi alanına girmesiyle çocuğun din ile olan ilişkisi gözlemlenebilir bir alana taşınmış olur. Din duygusunun çocuklarda ne zaman oluşmaya başladığı ve hangi süreçlerle geliştiği konusu, bilim adamları için de bir araştırma alanı teşkil etmiştir. Bu duygunun çocuklarda çok erken yaşlarda başladığını öne süren bilim adamları olduğu gibi, geç yaşlarda oluşmaya başladığını ileri sürenler de olmuştur. “Batı Eğitim Dünyasında W. James, Erasmus, Spencer, Scheler, Herbart, Fröbel; İslam Dünyasında İbn Sahnun, Farabi, İbn Sina, İmam Şafii, Gazali ve Mevlâna gibi bilim adamları din duygusunun çocuklarda erken dönemlerde başladığını ileri sürerken, H. Lisager ve J.J. Rousseau gibi düşünürler de dini duygunun geç başladığını öne sürmüşlerdir.”²⁰

Kur'an-ı Kerim'de ise din duygusu insanda doğuştan mevcuttur. Araf 172'de “Rabbın Âdemoğulları'ndan -onların sırtlarından- zürriyetlerini alıp bunları kendileri hakkındaki şu sözleşmeye şahit tutmuştu: Ben sizin rabbiniz değil miyim? "Elbette öyle! Tanıklık ederiz" dediler. Böyle yaptık ki kıyamet gününde, "Bizim bundan haberimiz yoktu" demeyesiniz.” buyurulmaktadır. Bu ayetten de anlaşıldığı üzere Allah henüz

¹⁹ Okumuşlar ve Genç, “Din Eğitiminin Bilimselleşmesi/Neliği, s. 61.

²⁰ Mustafa Tavukçuoğlu, "Okulöncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi". **Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.14 (2002), s.52.

insanın yaratılışı esnasında, kıyamet gününde dünyadaki inkarlarına bahaneleri kalmasın diye bu duyguyu insana yüklemiştir.

Dünyaya gelişi ile bebek, sosyal hayata ilk adımını atmış olur. Artık çeşitli şekillerde sosyalleşmeye başlar. Din de önemli bir sosyalleşme aracıdır. Dinsel sosyalleşme çocukluk döneminde çok hızlı bir şekilde gerçekleşir. Bu sosyalleşme sürecinde birey temel dini eğitimini çevreden almaya başlar ve zamanla bu süreçte karşılaştığı etmenler ölçüsünde geliştirir. Din eğitimi önce ailede başlar ve sonrasında akrabalık, komşuluk, arkadaşlık ilişkileri, meslek çevreleri, köyde yahut şehirde yaşama durumu, okul, cami, Kur'an Kursu, çeşitli dini teşekküller, kitle iletişim araçları gibi etmenler din eğitiminin oluşum ve gelişiminde önemli rol oynar. "İnanç, uygulama, bilgi, duygu, etik, ahlak, hukuk, cemaat gibi boyutlarıyla dinsel sosyalleşme, formel ve informel, örgün ve yaygın bir din eğitimi sürecidir."²¹ Dinsel sosyalleşme sayesinde bireyler, toplum içinde farklı süreç ve etkenlerle din eğitime tabi olurlar.

Din eğitimi verilen kurumlar da bireyin dini sosyalleşmesi sayesinde kişisel dini gelişimine katkı sağlar. Ülkemizde dini eğitim veren okul öncesi kurumlardan başlayarak, ilkokul dördüncü sınıftan lise sona kadar verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri, İlahiyat Fakülteleri, İslam Enstitüleri, Diyanet Eğitim Merkezleri, yaz Kur'an kursları, yatılı ve yatılı olmayan erkek ve kız Kur'an kursları da bireyin dini eğitiminin olduğu ve geliştiği yerlerdendir.

1.1.1. Aile

Aile, yüzyüze ve samimi ilişkilerin en güçlü yaşandığı birincil gruptur. Bu nedendir ki, bireyin tutum ve değerlerinin oluşum aşamasında ayrı bir önemi vardır. Çocuk, değerleri, duyguları ve konum beklentilerini ailenin her bir üyesiyle olan deneyimleri sonucunda öğrenir.²² Bu bağlamda ailedeki eğitim, bilinçli ve istendik olabileceği gibi, bilinçsiz ve istenmedik şekilde de gerçekleşebilir. Ailenin vereceği

²¹ Ejder Okumuş, "Din ve Sosyalleşme", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt.9, Sayı.11 (2014), s. 452.

²² Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, 12. Baskı, Ankara: Şafak Matbaacılık, 199, .s. 152.

eğitimi planladığı ve o doğrultuda yaptığı eğitim, çocukta istendik davranışlar oluştururken, aile bireylerinin gelişigüzel sergilediği olumsuz davranışlar ise istenmedik davranışlar geliştirebilirler.²³

Okul öncesi dönemde aile fertlerinin davranışları çocuğun kişiliğinin gelişmesinde nasıl etkili oluyorsa aynı şekilde dini davranışları da çocuğun dini şahsiyet kazanmasında yönlendirici olmaktadır.²⁴ Bu nedenle bu dönem din eğitimi açısından ihmal edilemeyecek ölçüde önem arz eder. Çocuk bir aile içerisinde dünyaya gelir ve buradan hayatı anlamaya ve anlamlandırma başlar. Allah'a inanmadan ve bağlanmadan önce anne ve babasına inanmış ve bağlanmış olur. Otorite olarak önce onları tanımış ve kabul etmiştir. Dolayısıyla anne ve babanın inanma noktasındaki tutumları çocuğun dine yaklaşımında geniş ölçüde belirleyici olacaktır.

Din duygusunun işlenmesi ve karşılanması bakımından çağlar arasındaki en zor ve en önemli çağ, duygunun uyandığını gösteren ilk soruların gelmeye başladığı çağ olduğuna göre²⁵ çocuğun din eğitiminde en önemli vazife aileye ve okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu dönemde çocuğun kendisine anlatılanlarda geçen veya çevresinden duyduğu Allah, şeytan, melek, cennet, cehennem, günah, sevap gibi kavramlar dikkatini çeker ve bunlar hakkında çeşitli sorular sorarak bilgi edinmeye gayret eder. Çocuk inanmaya o kadar hazırdır ki sorularına verilen cevapları, kendisine anlatılan ve öğretilen her şeyi hemen kabul eder.²⁶ Ancak bu dönemde dini konulara ilgi yüksek olduğu halde, çocuğun sorularına ilgisiz kalındığında veya sağlıklı bir yönlendirmede bulunulmadığında, çocuğun ilgisinin zamanla azaldığı, giderek öğrenme isteğinin zayıfladığı ve sonunda inkâra dahi dönüşebildiği görülmüştür.²⁷

²³ Yıldız Kızılabdullah, "Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din", Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı**, (41-54) 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s. 43

²⁴ Ali Rıza Aydın, "Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** cilt.8, Sayı.8 (1996), s. 214.

²⁵ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s.102.

²⁶ Hüseyin Peker, **Din Psikolojisi**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011, s.168.

²⁷ Mualla Selçuk, **Çocuğun Din Eğitiminde Dini Motifler**, Ankara: TDV, 1991, s.25.

Ailenin çocuk eğitimindeki etkisi din, dil, karakter ve sosyal davranış kuralları bağlamında büyük önem taşımaktadır. Çocuğun din eğitiminin temelleri aile ortamında atılır. Anne ve babalar dini yaşama noktasında çocuklarına örnek olurlar. Çocuk gözlem alanındaki kişilerin her hareketini bazen bilinçli bazen bilinçsiz olarak taklit eder. Aile bireylerinden gördüğü dini motifli davranışlara ve ibadetlere samimi duygularla yönelerek, onların dini yaşantılarını kendisi de yaşamaya gayret gösterir.²⁸ Çocuklar ilk dini bilgilerini de aile içinde alır, dini törenler, ilk dualar, ibadetler aile içinde öğrenilir. Varsa büyükanne ve büyükbabalar dini eğitimde etkili olurlar.²⁹

Ailenin çocuğun dini davranış ve tutumlarına etkisi daha çok ilk çocukluk (2-6) ve son çocukluk (6-11) dönemlerinde olur. Son çocukluk döneminde aile ile birlikte çocuğun çevresinin genişlemesi ve özellikle okul çağına girişi de etkili olmaktadır.³⁰

1.1.1.1. Din Eğitiminde Anne-baba Tutumları

İnsanın hayatı boyunca aldığı eğitim, defalarca karşılaştığı nesneler, olaylar, durumlar, insanlar, gruplar, inanç sistemleri ve benzerlerinin insanda uyandırmış olduğu duygular düşünceler ve bunlar hakkında edindiği bilgiler zamanla uyumlu ve devamlı birer bütün meydana getirir. Tutum, bireyin herhangi bir objeye alakalı duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme biçimidir.³¹

Ailenin eğitime ilişkin tutumu ve eylemleri, içinde yaşadığı kültürün değerlerine (value) ve düzgülerine (norme) göre biçimlenir. Aile çocuğunu, kendi değer ve düzgülerine göre toplumsallaştırır, kültürler.³²

²⁸ Neda Armaner, **Din Psikolojisine Giriş I**, Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980, s. 83.

²⁹ Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, s. 52.

³⁰ Peker, **Din Psikolojisi**, s.169.

³¹ Peker, **Din Psikolojisi**, s.146.

³² İbrahim E. Başaran, **Eğitim Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)**, 5. Basım, Ankara: Feryal Matbaası, 1998, s. 180.

Çocuğun doğuştan getirdiği inanma ve yüce bir yaratıcıya bağlanma isteği³³ ebeveynlerinin dini tutumlarıyla şekillenir. Çünkü çocuklar dini tutumlarını büyük oranda ana- babalarının davranış ve söylemlerinden edinirler.³⁴ Dinsel tutumlar, aile ortamında edinilen ilk dinsel tecrübelerle sıkı sıkıya bağlıdır.³⁵

İnanma eğilimi olan çocuğun sağlıklı ve dengeli bir şekilde alaka görmesi gerekir. Dini emir ve yasaklara göre yaşam biçimi şekillenen bir aile ortamında yaşayan çocukta dini kavramların çok daha erken yaşlarda ortaya çıktığı gözlenmiştir.³⁶

Yavuzer'e göre anne ve babanın çocuğa karşı tutumlarını etkileyen faktörler şöyledir:

- Çocuğun anne-babanın hayalindeki çocuk modeline uygunluğu,
- Anne-babanın çocuklarının sayısı, cinsiyet ve kişilik özelliklerinden memnuniyeti,
- Eşler arası ilişkiler,
- Toplumsal değerleri,
- Anne-babanın üstlendikleri ebeveyn rolünden memnuniyet derecesi,
- Anne-babanın kendi çocukluk deneyimleri.³⁷

1.1.1.1.1. Otoriter

Bu aile modelinde ebeveynler çocuğu beğenmez ve sürekli eleştirirler. Bitmez tükenmez nasihatler verirler. Çocuk sürekli en iyi olmaya zorlanır.³⁸

³³ İnsanın inanmaya meyilli bir şekilde yaratıldığına işaret eden ayet için bkz. Er-Rum 30/30; Hadis için bkz. Müslim, "Kader", 25.

³⁴ Aydın, "Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi", s. 214.

³⁵ Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, s. 52.

³⁶ Hayrani Altıntaş, Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi, **Türkiye I. Din Eğitimi Semineri**, Ankara, 1981, s. 265.

³⁷ Haluk Yavuzer, **Çocuk Psikolojisi**, 19.Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000, s. 140.

³⁸ Kemal Çakmaklı, **Anne Baba ve Eş Olmak**, İstanbul: Yağmur Yayınları, 2009, s. 73.

Baskın bir otoriteye anlayışına dayanan disipline sahip anne baba tutumu olarak ifade edilebilir. Anne-baba çocuğu sürekli kontrol altında tutar ve kurallara sıkı sıkıya uymasını bekler. Bu tutumda ebeveynler çocuğun normal davranışlarını bile eleştirir ve yanlış yaptığı zaman cezalandırır.³⁹

Otoriter bir tutuma sahip ailelerde dini bilgi ve kavramların baskı ile ve korkutarak verilmesi pozitif yönde olması gereken din eğitimi negatif yöne çevirebilir. Örneğin baskı ve korku ile yetiştirilen bir çocuk, Allah'ı genellikle ceza veren biri olarak tasavvur edecektir. Bazı ebeveynler daha küçük yaşlarda olan çocuklarını uslu dursunlar diye “Allah yaramazlık yapanı yakar” gibi sözlerle korkuturlar ve böylece aslında kullarını çok seven ve onlara çokça yardımında bulunan Allah, sürekli kızan ve ceza veren biri olarak şekillenir.⁴⁰

Otoriter bir ailede yetişen çocuklar, ilerleyen yaşlarda aşırı baskı uygulayan anne babanın otoritesine karşı geliştirilmiş bir tepki olarak, onların dini tutumlarına zıt tutumlar geliştirebilmektedir.⁴¹

1.1.1.1.2. Demokratik

Bu aile modelinde çocuk gönülden istenilen ve beklenen bir bireydir. Aile için bir mutluluk kaynağıdır. Aile onu gereekten sever ve hakkını gözetir. Bu tip ailelerde sevgi, saygı ve anlayış hakimdir.⁴²

Kaynaklarda dengeli, benimseyici olarak da geçen bu tutum, ideal anne baba tutumudur. Demokratik anne baba anlayışlı, destekleyen, değer veren, güven veren, özgürlük tanıyan bir tutuma sahiptir. Sevgi ve güven ortamında büyüyen çocuklar girişimci, özgüvenli, kendini yönetebilen, karar verebilen, sorumluluk sahibi, iç kontrole sahip, fikirlerini ifade edebilen, çevreleriyle uyumlu, vicdan hürriyetine sahip olarak

³⁹ Mehmet Zeki Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt.7, Sayı.2, (Aralık 2003), s. 128.

⁴⁰ Peker, *Din Psikolojisi*, s. 168.

⁴¹ Peker, *Din Psikolojisi*, s. 155.

⁴² Çakmaklı, *Anne Baba ve Eş Olmak*, s. 73.

yetişir. Kurulan sevgi ortamı çocukluğun dertlerini ve sıkıntılarını büyük ölçüde önler. Bu tutuma sahip anne baba çocuğun yaptıklarıyla ilgilenir, doğru davranışlarını takdir ve teşvik eder, yanlışlarını düzelmesi için uyarır ve verdiği zararı telafi etmesine yardımcı olur. Bu ortamda yetişen çocuklar da bildiği doğrulardan şaşmaz, yanlışlardan kaçınır ve güvenilir olur.⁴³

Dini eğitim, demokratik bir ortamda, sevgi ve güvene dayalı bir ilişki çerçevesinde çocuğa sunulduğunda, dinin daha kolay içselleştirildiği ve bireysel tercihle davranışa dönüştüğü görülmektedir.

1.1.1.1.3. Koruyucu

Bu aile modelinde çocuğa aşırı bakım vardır ve anne çocuğa aşırı yardımda bulunur. Çocuğun her işini anne üstlenmiştir ve çocuk hep bebek muamelesi görür.⁴⁴

Çocuğuna büyük bir sevgi bağı ile bağlanmış, aşırı kollayıcı anne baba tutumudur. Aşırı koruyucu tutuma sahip bir ailede büyüyen çocuklar, bağımlı, özgüvensiz, duygusal sorunlar yaşayan bireyler olurlar.⁴⁵ Koruyucu tutum sergileyen aile içinde yetişen çocuklar duygusal açıdan doyumsuz olacakları için toplumsan ve dini kurallara uyma konusunda da problem yaşamaları muhtemeldir. Çocuğa duyulan aşırı sevgi, dini kurallara uyması noktasında tavizleri getirecektir.

1.1.1.1.4. İlgisiz

Bu tutum, çocuğa karşı ilgisiz, çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarına karşı duyarsız, sevgi ve şefkati yetersiz, kontrolü gevşek anne baba tutumudur. Bu tür ailede yetişen çocuklar, biraz şansa kalmıştır. Bazen bu çocuklar iyi bir arkadaş grup içine

⁴³ Aydın, “Ailede Ahlak Eğitimi”, s.129.

⁴⁴ Çakmaklı, **Anne Baba ve Eş Olmak**, s. 75.

⁴⁵ Aydın, “Ailede Ahlek Eğitimi”, s.129.

girebileceği gibi çoğu zaman yanlış ve kötü işler yapan grupların içine düşerek birer suç makinesi haline gelebilirler.⁴⁶

Çocuk vakitsiz bir şekilde ve tesadüfen doğmuştur. Anne anneliğe hazır değildir ve bu yüzden de çocuğu benimseyememiştir.⁴⁷

Bu modelde çocuğun ihmali söz konusudur. Gerek sevgi gerekse maddi ihtiyaçları bakımından çocukla ilgilenilmemektedir.⁴⁸

Çocukların maddi ihtiyaçlarının yanında manevi ihtiyaçlarının da olduğunu düşünmeyen, umursamayan yahut bu konuda ihmalkâr davranan ebeveynlerin bu tür davranışları çocuklarına karşı büyük bir haksızlıktır. Zira çocuğun normal bir gelişim süreci seyredebilmesi için anne ve babasının hizmetine, korumasına, sevgisine, bilgi ve tecrübelerine ihtiyacı vardır.⁴⁹

İlgisiz anne baba tutumu din eğitimi açısından ciddi bir sorundur. Anne ve babanın dünyaya getirdikleri çocuğun ihtiyaçlarını giderme zorunluluğu vardır. Çocuğun diğer ihtiyaçlarının giderilmesinin yanında, tabii olan din duygusunun da en doğru şekilde yönlendirilmesi ailenin sorumluluğudur. Ancak ilgisiz bir ailede çocuğun din eğitimi de önemsenmeyeceği için, bu şekilde yetişen çocuğun ilerleyen yaşlarda dine karşı da ilgisiz olması muhtemeldir.⁵⁰

1.1.2. Okul

Eğitim-öğretim işi çok boyutlu bir süreçtir. Aile, okul, çevre ise bu sürece etki eden ana etkenlerdendir. Eğitim- öğretilimin başarısı ise her bir unsurun üzerine düşeni en

⁴⁶ Aydın, “Ailede Ahlek Eğitimi”, s.128.

⁴⁷ Çakmaklı, **Anne Baba ve Eş Olmak**, s. 72.

⁴⁸ Çakmaklı, **Anne Baba ve Eş Olmak**, s. 73.

⁴⁹ Aydın, “Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi”, s. 215.

⁵⁰ Ayşegül Yiğit, “Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı.22 (2006), s.195.

iyi şekilde yerine getirmesiyle ortaya çıkar. Modern okul kavramıyla ise çocuğun yetişmesinde temel sorumluluk okulun omuzlarına yüklenmiştir.⁵¹

Okul aile ortamından ilk defa ayrılan çocuk için önemli bir eğitim alanıdır. Son yıllarda kadınların iş hayatında daha fazla varlık göstermesiyle çocuklar da okul hayatıyla daha erken yaşlarda tanışmaya başlamaktadır. Okul öncesi dönemde tanıştığı yeni bireyler, sosyalleşme, rol model olma gibi yollarla çocuğun eğitiminde etkili olmaktadır. Çocukların birbirinden öğrendiği iyi ve kötü davranışlar da eğitimin birer parçası olabilmektedir.⁵²

Okul dönemleri aile eğitimi tamamlar ve geliştirir. Bu nedenle birbiriyle çatışmamalı, tezatlar teşkil etmemelidir.⁵³

Ülkemizde din eğitimi örgün eğitim içinde de yerini almaktadır. Dördüncü sınıfta başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle, ortaöğretim sonuna kadar resmi okullarda öğrenim gören öğrencilerin dini eğitim alması sağlanmaktadır. Bunların dışında İmam-Hatip Ortaokulları ve Liseleri, İlahiyat Fakülteleri, İslam Enstitüleri, Diyanet Eğitim Merkezleri sayesinde de okul hayatı içerisinde dini eğitim verilmektedir.

1.1.3. Cemaatler ve Dini Teşekküller

Dinî tutumun oluşması öncelikle ailede başlar ancak yaşın ilerlemesiyle farklı grupların dini tutum üzerindeki etkisi kendini göstermeye başlar. Bireylerin grup bağları, tutumlarının oluşmasında etkili olur.⁵⁴ Cemaatler ve benzeri dini teşekküller dinsel gruplardır ve dini inanç ve tutumların gelişmesinde en önemli faktörlerdendir. Dini tutumun sürdürülebilmesi için de yine aynı şekilde düşünen insanların desteğine ihtiyaç vardır.

⁵¹ Mahmut Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt.15, Sayı.27 (2013) s.3.

⁵² Yıldız Kızılabdullah, “**Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din**”, s. 44-45.

⁵³ Yünni Sezen, **İslam’ın Sosyolojik Yorumu**, İstanbul: Eksen Matbaası, 2000, s. 252.

⁵⁴ Erken Kavas, “Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum”, **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı.38 (Eylül- Ekim 2013), s. 6.

Sosyal grubun birey üzerine etkisi, bireyin benliğinin katılmış olduğu gruplara bağlı olarak şekillenmesine neden olur. “Ben kimim?” sorusuna verilen cevapların büyük bir kısmı sosyal gruplara atıfla cevap bulunur. Kim olduğumuzun cevabı büyük oranda ait olduğumuz grubun cevabıyla çakışır.⁵⁵

Dinsel gruplar, dini hareket ve organizasyonlar, mezhepler dinsel sosyalleşmenin en etkili unsurlarındandır. Dine mensup olan kişi, katıldığı bir dinsel grup, cemaat, kült, tarikat, organizasyon, sekt, akım, denominasyon veya mezhep içinde dinî kimlik ve kişiliğinin en temel unsurlarını edinir.⁵⁶

Başkalarıyla ortak bir tecrübeye katılmak, ferde teselli, cesaret ve güç kazandırır. Bundan dolayı, dini tecrübeyi ifade etmede insanı başkaları ile birleşmeye zorlayan bir eğilim bireylerin içinde güçlü bir şekilde bulunur.⁵⁷

İnsanlar çoğu zaman yalnızlık duygularını bastırmak ve bir dayanışma noktası bulmak için, bazen de grup içinde bir şeyleri başarmak ve bir işe yaradığını hissetmek için, ortak bir amacın peşinde koşma hazzıyla, bazen tabi olma bazen de hükmetme arzusuyla bir gruba girmeyi tercih ederler.⁵⁸ Dinsel bir gruba ait olmak, grubun başarılarından dolayı kendine pay çıkarması sebebiyle kişiye benlik saygısı getirdiği gibi grup içerisinde bireyselliğini yitirmesi de söz konudur.

Sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar göstermektedir ki, birey içinde bulunduğu grup içerisindeki farklılaşmaların daha çok bilincinde olduğu halde kendisinin dışındaki gruplaşmalar için “Onların hepsi aynı” şeklinde bir tutum sergiler.⁵⁹ Dini tarikat ve cemaatlerde de grup üyesi mensubiyet şuuruyla, kendi grubunun başarısını,

⁵⁵ Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Zeynep Cemalcılar, **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş**, 16. Basım, İstanbul: Evrim Yayınları, 2014, s. 262.

⁵⁶ Okumuş, “**Din ve Sosyalleşme**” s. 450.

⁵⁷ Gülay Cezayirli, “Dini Grup ve Toplumsal Grup”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı.37 (1997), s.372.

⁵⁸ Mehmet Ali Büyükkara, “Dini Grup Yapılarında Dine İlişkin Muhtemel Anlama ve Temsil Sorunları”, **Usul İslam Araştırmaları**, Sayı.7 (2007), s. 109.

⁵⁹ Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş**, s. 264.

samimiyetini, doğruluğunu, üstünlüğünü kolayca kabul ve teslim ederken, diğer gruplarla alakalı her türlü olumsuz tutum ve davranışa çeşitli seviyelerde de olsa sahip olmaktadır.⁶⁰

Her dinî grup sahip olduğu din yorumunu eğitim ve öğretim yoluyla mensuplarına aktarır. Grupların sosyolojik konumları ve psikolojik durumlarına göre grup içi eğitim değişebilmektedir.⁶¹ Cemaat ve benzeri dini teşekküllerde eğitim alanında birtakım kısıtlamalar görmek de mümkündür. Bazı gruplarda yalnızca kendi liderlerinin verdiği bilgilerle yetinmek gerektiğini ve bunun dışındaki eğitimlerin gereksizliği telkin edilirken, diğer bazılarında ise sohbet toplantıları düzenlenir, üyelere soru sorma ve liderin izin verdiği ölçüde eğitim alma hakkı verilir. Grup üyelerinin takip edecekleri medyatik unsurlar, okuyacakları kitap ve dergiler belirlenmiştir. Ancak yeni nesillerde eğitim seviyelerinin yükselmesi ile, dini gruplar da yeni çözüm yolları üretmişler, grubun bağlılığını koruyabilmek için, grubun ileri gelenleri tarafından çeşitli eserler yazılırken diğer taraftan da kendilerine ait yazılı ve görsel kurumlara sahip olmuşlardır.⁶²

1.1.4. Camiler ve Kur'an Kursları

Bu başlık altında zikredeceğimiz kurs ve kurumlar yaygın din eğitiminin kapsamına girmektedir. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda yapılan eğitimidir.⁶³ Yaygın din eğitimi ise örgün eğitimin dışında kalan alanlarda verilen dini eğitimidir. “Yaygın din eğitimi genel olarak vaizler, müftüler, imam-hatipler ve Kur'an Kursu öğretmenleri tarafından verilir.”⁶⁴

⁶⁰ M. Saffet Sarıkaya, “Dini Zihniyetimizin Oluşumunda Dini Tarikat ve Cemaatlerin Olumsuz İz Düşümleri”, **İnsan Bilimleri Araştırmaları**-, Yıl.3, Sayı.5-6 (2001), s. 12.

⁶¹ Büyükkara, “Dini Grup Yapılarında Dine İlişkin Muhtemel Anlama ve Temsil Sorunları”, s.125.

⁶² Sarıkaya, “Dini Zihniyetimizin Oluşumunda Dini Tarikat ve Cemaatlerin Olumsuz İz Düşümleri”, s. 9.

⁶³ İlhan Yıldız, “Hz. Peygamber’in Mekke Dönemi Yaygın Eğitim Çalışmaları (Din Eğitimi Açısından Bir Temellendirme Denemesi)”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı.2, (Aralık, 1998), s. 302.

⁶⁴ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 118.

İslam dininin başlangıcından bu yana cami ve mescitler, her yaş, cinsiyet ve durumdan insanın çeşitli sebeplerle bulunduğu, Allah’a kulluk bilinci ile kaynaştığı, dini ve sosyal amaçları bulunan kurumlardır. Din eğitiminin önemli bir ayağını da camiler oluşturmaktadır. Camiler, Müslümanın beşikten mezara cami ile ilişki içerisinde sürdürdüğü hayatında, dini konulara ve ibadetlerin doğru uygulanaşına dair temel bilgileri edinebildiği merkezlerdir.

Camide gerçekleştirilen eğitim çalışmaları, insanlara hakikati anlatarak, manevi yönden huzurlu bir toplumun inşasını temin etmeyi hedefler. Nitekim Hz. Peygamber de yeni bir toplumun inşasını, cami merkezli eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirebilmiştir.⁶⁵

Diyanet İşleri Başkanlığının yayınladığı “Camilerde Kur’an Öğretim Programı” nda cami eğitimlerinin amaçları şöyle sıralanmıştır:

- Kur’an kursu hizmetlerinden faydalanma imkânı bulamayan, ama Kur’an-ı Kerim, meali ve gerekli dini bilgileri öğrenmek isteyen bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek
- Kursiyerlerin Kur’an-ı Kerim’i hatasız ve tecvit kurallarına uygun bir şekilde yüzünden okumayı öğrenmelerine yardımcı olmak,
- Kursiyerlerin ibadetlerini yerine getirirken okudukları sure ve duaları hatasız ve tecvit kurallarına uygun bir şekilde ezbere okumayı öğrenmelerine yardımcı olmak,
- Kursiyerlerin öğrendikleri sure ve duaların anlamlarını öğrenmelerine rehberlik etmek,
- İslam’ın inanç, ibadet ve ahlak konularını kursiyerlerin öğrenmelerine yardımcı olmak,

⁶⁵ Hüseyin Yılmaz, “Cami Eksenli Din Eğitimi”, Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı**. (339-357) 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s.344.

- Programda yer alan sure/duaların anlamlarından hareketle ve dersler içerisinde yapılan müzakerelerle kursiyerlerin dini duygu ve bilinçlerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır.⁶⁶

Gönüllülük, açıklık, öğreticilik ve süreklilik boyutlarıyla⁶⁷ cami merkezli din eğitimi, yetişkinler için olduğu kadar yeni yetişen nesil için de önem arz eder. İki nesil arasındaki sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi, muhtemel değer çatışmalarının ve dini anlayış farklılıklarının en aza indirilmesi üzerinde önemli bir rolü üstlenir.⁶⁸

Yaygın din eğitiminin belli bir disiplin içinde verildiği önemli birimlerden bir de Kur'an kurslarıdır.

Kur'an'ın okunması, anlaşılması ve ezberlenmesi Hz. Peygamber zamanından bugüne ilgiyle sürdürüle gelmiştir. Şüphe yok ki bu durumda Hz. Peygamberin Kur'an'ın öğrenilmesi ve öğretilmesine verdiği önemle beraber Kur'an'ın sahip olduğu özellikler de Müslümanları bu eğitime yönlendirmiştir.⁶⁹

Kur'an kursları günümüzde Kur'an eğitim- öğretiminin yapıldığı kurumlar arasında yer alır. Bu kurumların çalışmaları başlıca iki kısımda ele alınabilir:

- Çoğunlukla ilkokulu bitiren öğrencilere yüzünden Kur'an okumanın usulüne uygun olarak öğretildiği kurslar
- İlk yılın sonunda bu öğrenciler arasından imtihanla seçilenlere hafızlık yaptırılan ve çoğunluğu yatılı olan kurslar,

⁶⁶ Camilerde Kur'an Öğretim Programı. 2010. https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Camilerde_Kur'an_Oğretim_Programı (16.05.2019).

⁶⁷ Şükrü Keyifli, "Camilerde Din Eğitimi", Mustafa Köylü- Nurullah Altaş (Ed.), **Din Eğitimi**, (349-370) 4. Baskı, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015, s. 354-355.

⁶⁸ Yılmaz, "Cami Eksenli Din Eğitimi", s. 344.

⁶⁹ M. Faruk Bayraktar, "**Kur'an Kurslarındaki Eğitim-Öğretim Üzerine Bazı Tespit ve Teklifler**", Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi, İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı, 1993, s. 128.

Bunlara yetişkinlere yönelik gündüz veya akşam kurları da ilave edilebilir.⁷⁰ Diyanet İşleri Başkanlığı bu tür kurslarda “İhtiyaca Yönelik Kur’an Kurları Öğretim Programı” nı uygulamaktadır.

Yatılı Kur’an kurslarının tarihleri örgün eğitim tarihleriyle çakıştığı için buraya kaydolacak öğrencilerin ilkokulu tamamlamış yahut ilkokul çağı geçmiş ancak okur-yazarlığı bulunan kimseler olması gerekmektedir. Öncelikle Kur’an’ı tecvitli ve usulüne uygun bir şekilde okuyabilmeleri için yüzüne okuma eğitimi verilir. Daha sonra bu öğrenciler arasından başarılı bulunanlar hafızlık eğitimi için seçilirler. Günümüzde hafızlık eğitimi için de yeni yöntemler uygulanmaktadır. Hafızlık süreci, Diyanet İşleri Başkanlığınca belirlenmiş olan birtakım kriterlere göre müftülüklerce kurulması zorunlu olan “Hafızlık Tespit Komisyonu” tarafından takip edilir.⁷¹

Yaz Kur’an kursları, yaz tatili içerisinde 10 hafta süreyle, haftanın beş iş günü ve her gün üç saat olmak üzere eğitim vermektedir. Haftalık toplam on beş saatin sekiz saati Kur’an-ı Kerim dersine, beş saati dini bilgiler derslerine (itikat, ibadet, siyer, ahlak) ve iki saati de sosyal ve kültürel etkinliklere ayrılmaktadır.

Camiler başta olmak üzere Kur’an kursları ve Diyanet İşleri Başkanlığınca uygun görülen diğer mekânlarda açılan Yaz Kur’an Kursları’na her yaş grubundan öğrenciler katılmaktadır.

Yaz Kur’an kurları, örgün eğitim sürecinde bulunan çocuk ve gençlerin temel dini bilgileri öğrenmeleri açısından önem arz eder. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin İslam inanç esasları ve ibadetlerin uygulanışlarını öğrenmeleri, Kur’an-ı Kerimi yüzünden ve mealden okuma alışkanlığı kazanmaları, ahlaki prensipler hakkında bilgi sahibi olmaları, Hz. Peygamberin hayatından örnek davranış modelleri çıkarmaları, ibadetler için gerekli olan sure ve duaları ezberlemeleri yaz Kur’an kurlarından edindikleri kazanımlar arasında sayılabilir.

⁷⁰ Bayraktar, “Kur’an Kurslarındaki Eğitim-Öğretim Üzerine Bazı Tespit ve Teklifler”, s. 128

⁷¹ Mehmet Korkmaz, “Kur’an Kurslarında Din Eğitimi”, Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), **Din Eğitimi El Kitabı**. (366-387) 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013, s. 377-384.

Çocuklarının en azından Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmesini, dini bilgilerini güçlendirmesini, camiye tanınmasını ve caminin manevi havasını teneffüs etmesini isteyen veliler tarafından da yoğun ilgi görmektedir.⁷²



⁷² Ahmet Koç, “Kur'an Kurslarında Din Eğitimi”, Mustafa Köylü- Nurullah Altaş (Ed.), **Din Eğitimi**, (375-399) 4. Baskı, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015, s.390.

2. Duygusal Zekâ Kavramı

Son yıllarda, insan davranışlarının açıklanması noktasında, araştırmacıların duygusal zekâ kavramı üzerinde yoğun ilgileri gözlenmektedir. İngilizce’ de “Emotional Quotient- EQ” veya “Emotional Intelligence- EI” olarak tanımlanan ve Türkçe’ de “Duygusal Zekâ- DZ” olarak karşılık bulan bu yeni zekâ kavramı; duygu ve zekâ konularındaki araştırmaları tekrar gündeme taşımıştır. Duygular ve bilişler arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkabilen⁷³ bu kavramı yeterli düzeyde anlayabilmek için ilk olarak duygu ve zekâ kavramlarının ele alınması gerekli görülmüştür.

Felsefe ve psikoloji bilimlerinde, ne olduğuna dair çalışmaların halen devam ettiği duygu kavramı, literatürde farklı tanımlarla karşımıza çıkar. Türk Dil Kurumu (TDK); duygu kavramını "belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" olarak tanımlamıştır.⁷⁴ Oxford İngilizce Sözlüğünde ise “herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durum” olarak tanımlanan duygu sözcüğünün kökü “motere”dir. Latince hareket etmek anlamına gelmektedir. Felsefe sözlüğünde “Duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle de tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin, genel ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adı”⁷⁵ şeklinde tanımlanırken, psikoloji sözlüğünde duygu: “fizyolojik uyarılmayı, hisleri, bilişsel süreçleri ve kişisel olarak önemli görülen bir duruma cevaben gösterilen belirli davranışsal tepkileri içeren bedensel ve zihinsel değişimlerin karmaşık bir şekli” olarak tanımlanmaktadır.⁷⁶ Buna karşın duyguyu “İnsanda iç veya dış etkiler sebebiyle, şuurlu bir katkı olmadan ortaya çıkan, hoş giden veya gitmeyen yaşantılar oluşturan ruhsal bir

⁷³ Mayer, J. D. and P. Salovey, “Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings”, **Applied and Preventive Psychology**, Vol.4, (1995), s.197.

⁷⁴ TDK, **Güncel Türkçe Sözlük** 2006. www.tdk.org.tr (16.10.2018).

⁷⁵ Ahmet Cevizci, **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma yayınları, 1999, s.269.

⁷⁶ Richard J. Gerrig ve Philip G. Zimbardo, **Psikolojiye Giriş- Psikoloji ve Yaşam**, İstanbul: Nobel Yayınları, 2014, s.370.

durumdur.”⁷⁷ şeklinde tamamen bilinçdışı bir durum olarak tanımlayan görüşler de mevcuttur:

Mayer ve Salovey’e göre ise duygular hem bilişsel hem fizyolojik, motivasyona dayalı ve deneysel psikolojik sistemleri içine alan uyum sağlayıcı organize tepkilerdir ve bireyin fizyolojik tepkileri, şuuru, bilişi, farkındalığı gibi pek çok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak etki gösterirler.⁷⁸

Duygularla ilgili modern teoriler; “duyguların bireyin kendisi, başkaları ve bireyi çevreleyen dünya hakkında bilgi taşıdıklarını; duyguların düşünmeye ve karar vermeye yardımcı olduklarını; duyguların karmaşık olmadıklarını, anlaşılabilir ve tahmin edilebilir olduklarını, belli kuralları ve yolları takip ettiklerini; duyguların bilgi taşıdıkları için, bireyin düşünmesinde, karar vermesinde ve diğer faaliyetlerinde önemli olduklarını belirtmektedirler.”⁷⁹

Duygusal zekâ kavramının bir diğer bileşeni olan zekâ kavramı da psikologların üzerinde uzlaşmakta zorluk çektikleri alanlardan biridir. Psikoloji sözlüğünde “Zekâ (Intelligence); en genel anlamıyla soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma, vb. de dâhil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamı.”⁸⁰ olarak tanımlanmaktadır. Felsefe sözlüğünde “En genel manada, yepyeni bir duruma, bu yeni oluşumun unsurları arasındaki ilişkileri kavrayarak, kolaylıkla uyum sağlama gücü, melekesi; insan varlığının deneyimini ve bilgisini yeni karşılaştığı somut durumlara uydurmak suretiyle sergilediği problem çözme yeteneği; gösterge ya da sembolleri yorumlama ve ilişkileri kavrama ve böylelikle de gözlemlenen olayların ve eşyanın mahiyetini açıklama yetisi; insan zihninin karşı karşıya kaldığı teorik ve pratik problemleri belleğin, imgelem ve kavramsal

⁷⁷ Peker, **Din Psikolojisi**, s.102.

⁷⁸ Ulaş Çakar ve Yasemin Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt. 6, Sayı. 3, (2004), s. 27.

⁷⁹ CARUSO, D.R. and P. SALOVEY (2004), *The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA.

⁸⁰ (2009, s.821) Psikoloji Sözlüğü

düşüncenin de yardımıyla tatmin edici bir biçimde çözebilme kapasitesi.”⁸¹ şeklinde tanımlanırken bir diğer felsefe sözlüğünde ise zekâ kavramı, “durumlarla ve ilişkilerle ilgili belirtileri kavrama yetisi, tanıma, birleştirme, ayrıştırma, seçme yetisi” olarak tanımlanmıştır.⁸²

Intelligent Quotient (IQ) ile geleneksel manada ölçülen bilişsel zekâ, bireyin rasyonel düşünme, anlama, hatırlama, problem çözme, öğrenme ve öğrendiklerini uygulama kapasitesini ölçmektedir.⁸³ 20. yüzyıl boyunca psikologlar tarafından geliştirilen çeşitli zekâ modellerinin ise en önemli hedefi zekânın biliş boyutu dışındaki boyutlarını incelemek olmuştur.⁸⁴ Duygusal zekâ kavramı, bu tür çalışmaların neticesinde ortaya çıkmış olup zamanla hepsinden daha geniş bir alana yayılmıştır.

Duygusal zekâ konusundaki çalışmaların nirengi noktası, zekâ düzeyleri en üst seviyelerde olan bireylerin gerek iş gerekse özel yaşamlarında neden her zaman en iyi olmadıkları sorusuna cevap aranmaya başlanması olmuştur.⁸⁵ Buna mukabil IQ düzeyi çok yüksek olmasa da hayat başarısı yüksek insanlar da mevcuttur. Esasında bu görünümün normal bir durum olduğu duygusal zekâ araştırmalarıyla bir açıklamaya kavuşmuştur. Çünkü duyguları fark edip tanıma becerisi IQ’nun değil “duygusal zekânın” temel becerilerinden biridir. Araştırmalar göstermiştir ki, “duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler kendi duygularını daha iyi tanıyabilmekte ve duygusal zekâ düzeyi düşük bireylerden daha hızlı bir şekilde iyi bir ruh haline dönebilmektedirler.”⁸⁶ Duygusal zekânın içerdiği, bireyin kendini tanıması, kontrol ve motive edebilmesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimlerini kontrol edebilmesi, engellemelere karşı direnebilmesi, diğer kişilere karşı anlayışla yaklaşabilmesi, onların gizli duygularını sezinleyebilmesi, etkili ilişkiler kurabilmesi ve bunları sürdürebilmesi yetenekleri,

⁸¹ Cevizci, **Felsefe Sözlüğü**, s 269.

⁸² Afşar Timuçin, **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: BDS Yayınları, 1994, s.354.

⁸³ Selen Doğan ve Faruk Şahin, “Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış” **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt.16, Sayı.1, (2007), s.233.

⁸⁴ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.28.

⁸⁵ John D. Mayer and Peter Salovey, “The Intelligence of Emotional Intelligence”, s.4.

⁸⁶ John D. Mayer and Peter Salovey, “The Intelligence of Emotional Intelligence”, s.437.

öğrenilebilir psikolojik ve sosyal becerilerdir ve bu beceriler sayesinde birey yaşam başarısını ve doyumunu üst düzeylere çıkarabilmektedir.

Bilim adamları duygusal zekânın, IQ gibi kader olmadığını; her yaşta geliştirilebileceğini söylemektedir. İnsanların duygusal zekâ düzeyleri kalıtsal olarak belirlenmediği gibi, gelişimi de ilk çocukluk dönemleriyle sınırlı değildir. Kalıtsal olarak sabit olan IQ'nun tersine duygusal zekânın öğrenilme ihtimali daha fazla olmaktadır. İnsanlar yaşayarak edindikleri tecrübelerinden ders aldıkça duygusal zekâ gelişmeye devam etmektedir.⁸⁷

2.1. Duygusal Zekânın Tarihi ve Gelişimi

Batı düşüncesinde duygu, tarih boyu süregelen akıl-duygu çatışmasının kaybedeni olarak, mutlaka kontrol edilmesi gereken zaafılar olarak kabul görmüştür.⁸⁸ Hatta, duyguların, zihinsel faaliyetleri tamamıyla menfi yönde etkilediği, bilişsel hiçbir ize sahip olmadığı düşüncesiyle zekâ testlerinde asla yer almaması gerektiği düşünülmüştür.⁸⁹ Ancak duyguların bu makus talihi, 20. yüzyılın sonlarında gerçekleşen bilimsel ve sosyal gelişmeler ve ardından 1990 yılında New Hampshire Üniversitesi'nden John D. Mayer ve Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey tarafından duygusal yeteneklerin de aslında birer zihinsel yetenek olduğunun ifade edilmesiyle son bulmuştur.⁹⁰ Salovey ve Mayer, duyguları anlayabilme ve sorgulayabilme, duyguları düşünce içinde özümseyebilme, kendinde ve başkalarında olan duyguları düzenleyebilme şeklinde tanımladıkları bu yeteneğe “Duygusal Zekâ ” adını vermişlerdir.⁹¹ Ancak duygusal zekâ kavramı, kamuoyu önündeki popülaritesini 1995 yılında Daniel Goleman tarafından çıkarılan “**Duygusal Zekâ , Neden IQ'dan Önemlidir?**” kitabıyla kazanmıştır.⁹²

⁸⁷ Daniel Goleman, **İşbaşında Duygusal Zekâ**, 10.Basım, İstanbul: Varlık Yayınları, 2012, s. 14.

⁸⁸ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.24.

⁸⁹ P. Salovey ve J. D. Mayer, “Emotional Intelligence”, **Imagination, Cognition and Personality**, Vol.9, (1990), s. 185.

⁹⁰ Salovey, “Emotional Intelligence”, s. 189.

⁹¹ Salovey, “Emotional Intelligence”, s. 186.

⁹² Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.25.

Zekâ kavramıyla ilgili yapılan araştırmalarda, duygusal bakımdan tekdüze bir akademik yaşam öngören bilimsel görüşler, psikoloji biliminin duyguların düşünceler üzerindeki etki ve önemini ortaya koymasıyla değişmeye başlamıştır. 1920 ve 1930’lu yıllarda IQ kavramının popülerleşmesinde etkili olan tanınmış psikolog E.L. Thorndike, *Harper’s Magazine*’deki bir makalesinde “sosyal” zekânın, IQ’nun başlı başına bir parçası olduğunu öne sürmüştür.⁹³ Sosyal zekâ kavramı zekâyı bilişsel boyutları dışına taşıyan ilk modeldir. Thorndike, sosyal zekâyı “kişinin kendisinin ve başkalarının içsel durumlarını, güdülerini ve davranışlarını anlama yeteneği ve bu kavrayış ışığında hareket etmesi” olarak tanımlanmış ve standart zekâ testlerinin sosyal zekâyı değil, sadece soyut zekâyı ölçebildiğini ifade etmiştir.⁹⁴ Ancak sosyal zekânın, soyut ve mekanik zekâ gibi diğer zekâ türlerinden bağımsızlığı tam olarak ortaya konamamıştır. Bunun en önemli sebebi de sosyal zekânın oldukça geniş bir şekilde tanımlanmış olmasıdır. Bundan dolayı sosyal zekâ diğer zekâ türleri ile iç içe geçmiş bir görünüm arz etmektedir.⁹⁵ Yine de çoklu zekâ kuramına ve duygusal zekâ ya açılan bu bilimsel kapı ileriki zamanlarda farklı bilim insanları tarafından ele alınmıştır. Nitekim sosyal zekâ tanımı içeriği itibarıyla duygusal zekâ kavramına bir temel oluşturmuştur. Mayer ve Salovey’ in tanımına göre; “duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formudur”.⁹⁶ Ancak duygusal zekâ, sosyal zekâ yapısına özgü sosyal, politik veya fiili yönlerden çok duygusal problemleri çözme üzerine odaklanmaktadır.⁹⁷

1993 yılına gelindiğinde, Thorndike’ın sosyal zekâ kavramını yeniden ele alan Gardner tarafından, önemli kitabı *Frames of Mind* (Zihin Çerçeveleri) yayımlamıştır. Bu

⁹³ Goleman, Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?, s. 72

⁹⁴ Öznur Aşan ve Kubilay Özyer, “Duygusal Zekâyı Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt.21, Sayı.1, (2003), s.152.

⁹⁵ Öznur Aşan ve Kubilay Özyer, “Duygusal Zekâyı Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma”, s. 153.

⁹⁶ Salovey, “Emotional Intelligence”, s. 189.

⁹⁷ John D. Mayer ve Glenn Geher, “Emotional Intelligence and the Identification of Emotion”, *Intelligence*, Vol.22, No,2, (1996), s. 90.

kitap, IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliğinde olup, hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın yeterli olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesinin bulunduğunu öne sürmektedir.⁹⁸ Zekâ ya yeni bir yaklaşım getiren bu kuram “Çoklu Zekâ Kuramı” (*Multiple Intelligence- MI Theory*) olarak adlandırılmıştır.

Uzun yıllar boyunca tüm dünyada kabul görmüş, sadece dil ve matematik yeteneklerine odaklanan zekâ testleri, “Çoklu Zekâ Kavramı” ile değişime uğramıştır. Gardner, müzik, spor ve dans gibi alanlarda da kendini iyi tanıyanların, zeki olabileceklerini ileri sürmüştür. Gardner’ in daha sonra geliştirdiği kurama göre zekâ, “deneyimden, kültürden ve motivasyonel faktörlerden etkilenen biyo-psikolojik bir potansiyel” olarak tanımlanmıştır. Buna göre Gardner zekâyı, “kişinin, bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi” olarak tanımlamıştır.⁹⁹

Çoklu zekâ teorisinin anahtar kavramı “çoğul” dur; yani zekâ çeşitlilik gösterir. Ayrıca bireyin kalıtsal yollarla getirdiği zekâsı iyileştirilebilir ve geliştirilebilir; yani bir insan zeki olmayı zamanla öğrenebilir. Özetle çoklu zekâ teorisi, bir insanın bütün yeteneklerinin bazı sözel ve sayısal becerilerin çok daha ötesinde olduğunu vurgulamaktadır.¹⁰⁰

Gardner ’in sekiz zekâ türü, duyguların görüntüsü, kişilik veya duyuşsal keskinlik anlamına gelmemekte; problem çözerken veya yeni bir ürün ortaya koyarken belirli bilgi türlerini uygulama yeteneğini göstermektedir.¹⁰¹ Bu zekâ türleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Dilbilimsel Zekâ

2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ

⁹⁸ Goleman, Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?, s.67.

⁹⁹ Şebnem Aslan, **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, 2. Baskı, Eğitim Kitabevi, 2013, s. 11.

¹⁰⁰ Ahmet Saban, **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**, Ankara: Nobel Yayınları, 2001, s. 5.

¹⁰¹ Aslan, **Duygusal Zekâ, Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, s. 12.

3. Uzamsal Zekâ
4. Müzikal Zekâ
5. Bedensel- Kinestetik Zekâ
6. Kişilerarası Zekâ
7. Kişisel Zekâ
8. Natüralist Zekâ

Bu temel model hala gelişimini sürdürmektedir. Burada belirtilen zekâ boyutları pek çok alt boyutları içermekte ve hepsi de birbiriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Gardner’a göre zekâ pek çok farklı parçadan oluşan bir bütündür. Gardner’in çoklu zekâ modelindeki zekâ boyutlarından kişiler arası zekâ ve kişisel zekâ duygusal zekâ kavramının bazı özelliklerini içermektedir.¹⁰² Kişiler arası zekâ alanında; iletişim kurma, empati kurma ve davranış yorumlama gibi beceriler yer almaktadır.¹⁰³ Sosyal – Kişilerarası Zekâ , “diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışabileceğini anlayabilme, kişiler arası problemleri ve karışıklıkları çözebilme yeteneğidir.”¹⁰⁴ Kişisel-Öze Dönük Zekâ ise “bireyin kendini, güçlü ve zayıf yönlerini, ruh halini, istek ve niyetlerini anlama ve bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme yeteneğidir.”¹⁰⁵ Bu zekâ alanı bir insanın kendisini tarafsız olarak (olumlu ve olumsuz yanları ile) değerlendirmesi, sahip olduğu duyguların, ihtiyaçlarının veya amaçlarının farkında olması, kendini disipline etme ve özgüven gibi yetenekleri içermektedir. Ayrıca kişisel-öze dönük zekâ, kişilerin kendini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini de gösterir. Bireyin kim olduğuna, hangi duyguları neden hissettiğine dair düşünmesi bu zekâ türüyle ilgilidir. Kişisel zekâsı

¹⁰² Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.29.

¹⁰³ Mehmet Nuri Gömlüksiz ve Ayşe Ülkü Kan, “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, Cilt.5, Sayı.2, (2007), s.63.

¹⁰⁴ Hakan Çuhadar, “Müziksel Zekâ”, **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi**, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26-28 Nisan 2006, s. 489.

¹⁰⁵ Gülay Ekici, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği, **Eğitim ve Bilim**, Cilt.27, Sayı.123 (2002), s.18.

yüksek bireyler kendini tanıma, kendine güvenme, hedeflerini belirleme ve kişisel sorunlarını çözme becerisini gösterebilirler.¹⁰⁶

Gardner sonraki çalışmalarında üç zekâ türü daha tanımlamıştır. Bunlar; doğacı zekâ, varoluşçu zekâ ve ruhsal zekâ kavramlarıdır. Ancak ileriki çalışmalarında yalnızca ruhsal zekâyı hipotezleri içerisinde değerlendirmemiştir.¹⁰⁷ Ruhsal zekâ konusunda Danah Zohar ve Ian Marshall'ın önem arz eden çalışmaları “**Ruhsal Zekâ, Çözümlemeyen Zekâ**” (SQ- Spiritual Intelligence) ve “**Ruhsal Sermaye: İçimizdeki Zenginlik**” (Spiritual Capital: Wealth We Can Live By) adlı eserlerinde IQ, EQ ve SQ arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadırlar. Buna göre IQ, iç ve dış uyarıcılar hakkında ne düşündüğümüzü; EQ, ne hissettiğimizi; SQ ise ne olduğumuzu, iç ve dış uyaranlar hakkında hangi soruları sormamız gerektiğini ve olayları nasıl değerlendirmemiz gerektiğini belirlemektedir.¹⁰⁸ Başka bir deyişle ruhsal zekâ, değerler ve anlamla ilgili problemlerin çözümünde kullanılan zekâdır.

Zekâ yaklaşımlarında karşımıza çıkan bir diğer yeni görüş ise zekânın tiplerine göre değil de yeteneğe göre geliştirilen “Üç Aşamalı Yetenek Modeli” (A Triarchic Theory of Giftedness)’dir. Bu teori; *analitik yetenek*, *yaratıcı yetenek* ve *pratik yetenek* üzerine kurulu bir modeldir.¹⁰⁹ Bu modelde ortaya çıkan alternatif zekâ modeli “Pratik Zekâ” olarak isimlendirilmiştir. Pratik zekâ, faydalı problemleri çözmede, analitik ve yaratıcı yetenekleri uygulamak için gereken, fikrin önemli olduğuna inandırma ve uygulanabilir kılma yeteneğidir.¹¹⁰ Bu yönüyle genellikle tecrübe ve modelleme yoluyla öğrenilir. Sternbeg 1999’da modelini geliştirerek “başarılı zekâyı” tanımlamıştır. Bu zekâ türü ise, başarıya ulaşmak için kişinin sosyo-kültürel çevresine uyum sağlayabilme, ortamı şekillendirebilme ve seçme eylemleri arasında denge sağlayabilme yeteneği olarak

¹⁰⁶ Osman Titrek, “Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma”,(Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2004), s. 37.

¹⁰⁷ Aslan, **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, s.11

¹⁰⁸ Aslan, **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, s.15

¹⁰⁹ Aslan, **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, s.16

¹¹⁰ Aslan, **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**, s.18

ifade edilmiştir.¹¹¹ Sternbeg’ in ortaya koymuş olduğu bu iki model de zekânın pratik hayattaki rolünü vurgulaması yönüyle duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasında bir basamak oluşturmaktadır.

2.2. Duygusal Zekânın Tanımı

Duygusal zekâ kavramı, duyguları doğru bir şekilde tanıyıp ifade edebilme, diğer insanlarla güvenli iletişim kurabilme, özgüven, kendini kontrol edebilme, empati ve uyum becerileri... gibi temel noktalarda fikir birliği oluşmasına karşın, bu konuda çalışma yapılan alanların çeşitliliği sebebiyle farklı tanımlamalara maruz kalmıştır. Örneğin, Cooper ve Sawaf’ın, duygusal zekâ kavramını yönetim ve organizasyon noktasında ele aldıkları “**Liderlikte Duygusal Zekâ**” adlı eserlerinde yaptıkları tanım şöyledir: “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”¹¹²

Duygusal zekâyı başarı ve performans profili olarak gören Reuven Bar-On’a göre ise duygusal zekâ, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir.”¹¹³

Motivasyon, duygu kontrolü ve empati kavramları üzerinde önemle duran Goleman ise duygusal zekâyı, “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme” şeklinde tanımlamaktadır.¹¹⁴

¹¹¹ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.8.

¹¹² Robert K. Cooper ve Ayman Sawaf, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar (Çev.), 3. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2010, s. 12.

¹¹³ Bar-on, **The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence**, s. 3.

¹¹⁴ Goleman, Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?, s. 62

Duygusal zekâ kavramının temel prensiplerini kapsayan en net tanım, kavramı ortaya atan kişiler olan Mayer ve Salovey’in; “duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yetenekleri”¹¹⁵ şeklinde, kavramın sınırlarını çizdikleri duygusal zekâ tanımıdır.¹¹⁶

2.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Yapılan çalışmalar kapsamında duygusal zekânın iki temel modelde ele alındığı görülmektedir. Bunlar “Yetenek Modeli” ve “Karma Model” dir.

Yetenek Modeli, duygusal zekâyı, karma modelde var olan kişilik özelliklerinin pek çoğunun dışında tutarak, daha dar bir anlamda ele almaktadır.¹¹⁷ Bu model duygusal zekâyı bir yetenekler grubu olarak tanımlamaktadır. Duygulardan faydalanarak mantık yürütmenin önemi üzerinde duran yetenek modeline Mayer ve Salovey modeli örnek oluşturmaktadır.¹¹⁸

Karma Model, farklı yaklaşımları bir araya getirdiği için karma görüşler olarak isimlendirilmiştir. Bu model kişisel ve sosyal işlevlerin birlikteliğini, zekâyı, duyguyu, motivasyonu, yaratılış ve kişilik özelliklerini içinde barındırmaktadır.¹¹⁹ Goleman’ın Modeli, Bar-On’un Modeli ve Cooper-Sawaf’ın Modeli Karma Model kapsamı içinde değerlendirilir.

2.3.1. Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli

İlk duygusal zekâ araştırmacılarından olan, New Hampshire Üniversitesi’nden John D. Mayer ve Yale Üniversitesi’nden Peter Salovey tarafından oluşturulan modeldir.

¹¹⁵ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.37.

¹¹⁶ John D. Mayer ve Peter Salovey, “What is Emotional Intelligence”, Peter Salovey ve David J. Sluyter (Ed.) **Emotional Development and Emotional Intelligence** içinde (3-34), New York: Basic Books, 1997, s.10

¹¹⁷ Gaye Özdemir Yaylacı, **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği**, 2. Baskı, İstanbul: Hayat Yayınları, 2008, s. 53

¹¹⁸ Fatih Kılıçaslan, **10 adımda duygusal zekâ** , 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010, s. 33.

¹¹⁹ Yaylacı, **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği**, s.53.

Mayer ve Salovey yaklaşık 12 yıl süren araştırmalarla duygusal zekâ kavramını ortaya çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda bu alanda pek çok çalışma yaparak ölçekler geliştirmişlerdir. Diğer duygusal zekâ modelleri, bu modelin varsayımlarından hareketle ortaya çıktığı için kurdukları model duygusal zekâ modellerinin temelini oluşturmaktadır.¹²⁰

Mayer ve Salovey' in duygusal zekâ modelinde duygusal zekâ; duyguyu algılamak ve ifade etmek, duyguyu düşünceyle kaynaştırmak, duyguyu anlamak ve analiz etmek ile duyguları kontrol etmek yetenekleri olarak tanımlanmıştır.¹²¹

Bu model, duygusal zekânın kapsadığı kriterleri vermektedir:

- Duygusal zekânın ölçümü doğru ve yanlış cevapları içermektedir;
- Duygusal zekâ diğer zihinsel yetenekler ile doğrudan ilişkilidir (örneğin; sözel zekâ);
- Duygusal zekâ geliştirilebilir ve yaş ve tecrübe ile kazanılabilir.¹²²

Mayer ve Salovey duygusal zekâyı, basit süreçlerden (duygusal algılama ve duygusal kolaylaştırma/bütünleşme vs.) karmaşık süreçlere (duygusal anlama ve duygusal yönetim vs.) doğru, dört bölümde düzenlemişlerdir. Duyguları algılamaktan, duyguların yönetimine kadar dört bölümde düzenlenen duygusal zekâ becerileri, bireyin kişiliğinin bünyesinde bulunan psikolojik alt sistemleri ile bütünleşmiş bir şekilde bir seviyeyi işaret etmektedir.¹²³

¹²⁰ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.37.

¹²¹ Mayer ve Salovey, “What is Emotional Intelligence”, s.10.

¹²² John Mayer, Peter Salovey, David R Caruso, “Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications”, *Psychological Inquiry*, Cilt.15, Sayı.3, (2004), s.209.

¹²³ Mayer, Salovey, Caruso, “Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications”, s.199.

Tablo 2. Mayer- Salovey Duygusal Zekâ Modeli

Bölüm	Yetenek
Bölüm 1: Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	Duygularını anlama ve ifade etme.
	Başkalarının duygularını anlama ve ifade etme.
	Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerin iletimi.
	Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme.
Bölüm 2: Duyguların Kullanımı	Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar.
	Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur.
	Duygusal durumlar problem çözme yaklaşımını teşvik eder.
Bölüm 3: Duyguları Anlama ve Muhakeme Etme	Duyguları nitelendirmek ve farklı duygularla anlamları arasındaki ilişkiyi tanımlamak.
	Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak.
	Karmaşık duyguları yorumlamak ve farklı duyguların bileşimini anlamak.
	Duygular arasındaki geçişleri anlamak.
Bölüm 4: Duyguları Yönetme / Düzenleme	Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak.
	Duyguları, duygusal veya zihinsel gelişimde kullanılabilirliği açısından ayırt etmek ya da birleştirmek.
	Olumsuz duyguların etkisini azaltıp, olumlu duyguların etkisini artırmak suretiyle, kendini ve başkalarının duygularını yönetmek. ¹²⁴

Kaynak Titrek, O. (2013). IQ' dan EQ' ya Duyguları Zekice Yönetme. Ankara: Pegem Yayınları. s. 95'e göre düzenlenmiştir

¹²⁴ Doğan ve Şahin, “Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi Ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış” s.239.

Bu modele dayalı olarak Mayer ve Salovey dört duygusal zekâ becerisini ölçmek için Mayer, Salovey, Caruso Duygusal Zekâ testini geliştirmişlerdir. 141 maddeli ölçek toplam puanın yanı sıra dört duygusal zekâ becerisine ilişkin alt boyut puanlarının da vermektedir.

2.3.2. Reuven Bar-On Modeli

Danimarka'daki Uygulamalı Zekâ Enstitüsü başkanı ve İsrail'deki çeşitli kurum ve kuruluşların danışmanı Reuven Bar-On “duygusal bölüm” (EQ-Emotion Quotient) terimini ilk olarak kullanarak duygusal zekâyı ölçen ilk kişidir. Bar-On'un duygusal zekâ modeli performans ve başarı potansiyeli ile ilgilidir. Bu modelin, “kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilme, duygularını kontrol edebilme, kendisinin ve başkalarının duygularını açıklayabilme, güçlü duygularla baş edebilme ve oluşan problemlere adapte olarak onları çözebilme yeteneklerini içeren duygusal ve sosyal yeteneklerin düzenlenmesine” odaklandığı söylenebilir.¹²⁵

Reuven Bar-On, duygusal zekâyı, “bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı şekilde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak, kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini” şeklinde tanımlamaktadır.¹²⁶

Bar-On'un 1997 yılındaki duygusal zekâ modeli (EQ) kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi, genel ruh hali olmak üzere 5 ana boyuttan ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 3'de Bar-On duygusal zekâ modelinin boyutları ve yeterlikleri verilmiştir.

¹²⁵ Yvonne Stys ve Shelley L. Brown, “A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections”, **Research Branch Correctional Service**, Canada, 2004, s. 11.

¹²⁶ Bar-on, **The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence**, s.3.

Tablo 3. Bar-On Duygusal Zekâ Modelinin Boyutları ve Yeterlikleri

Duygusal Zekâ Boyutları	Duygusal Zekâ Yeterlikleri ve Becerileri
<i>Kişisel Boyut</i>	Kendini bilme ve kendini ifade etme
<i>Öz-saygı</i>	Kendini doğru algılamak, anlamak ve kabul etme
<i>Duygusal Farkındalık</i>	Kendi duygularının farkında olmak ve duygularını anlamak
<i>Kendine Güven</i>	Kendi duygularını ve kendini etkili ve yapıcı bir şekilde ifade etmek
<i>Bağımsızlık</i>	Kendine güvenmek ve başkalarına duygusal yönden bağımlı olmaktan kaçınmak
<i>Kendini Gerçekleştirme</i>	Kişisel hedeflere ulaşmak ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gayret etmek
<i>Kişilerarası Boyut</i>	Sosyal farkındalık ve kişiler arası ilişki
<i>Empati</i>	Başkalarının duygularının farkında olmak ve nasıl hissettiklerini anlamak
<i>Sosyal Sorumluluk</i>	Sosyal bir grupla özdeşleşmek ve başkalarıyla iş birliği yapmak
<i>Kişilerarası İlişki</i>	Karşılıklı tatmin edici ilişkiler kurmak ve başkalarıyla iyi geçinmek
<i>Stres Yönetimi</i>	Duygusal yönetim ve düzenleme
<i>Stres Toleransı</i>	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde yönetmek
<i>Dürtü Kontrolü</i>	Duyguları etkili ve yapıcı bir şekilde kontrol etmek
<i>Uyum</i>	Değişim yönetimi
<i>Gerçeklik Testi</i>	Birinin duygularını ve düşüncelerini dış gerçeklerle nesnel olarak doğrulamak
<i>Esneklik</i>	Kişinin hislerini ve düşüncelerini yeni durumlara uydurması
<i>Problem Çözme</i>	Kişisel ve kişilerarası problemleri etkili bir şekilde çözmek
<i>Genel Ruh Hali</i>	Öz-motivasyon
<i>İyimserlik</i>	Olumlu olmak ve hayatın iyi yanına bakmak
<i>Mutluluk</i>	Kendiyle, diğerleriyle ve genel olarak hayatla içerik hissetmek

Kaynak: Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Psicothema, 13-25.

2.3.3. Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

“Duygusal Zekâ” adlı kitabıyla dikkat çeken Daniel Goleman duygusal zekâyı, “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme” olarak tanımlamaktadır. Goleman duygusal zekâyı tanımlarken, bireyin kendini motive edebilmesi, duygularını kontrol altında tutabilmesi ve empati yetenekleri üzerinde önemle durmaktadır.¹²⁷

Daniel Goleman duygusal zekâyı; öz-bilinç, kendini yönetme, güdüleme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Bu beş boyut tablo 3’de verilmiştir.

Goleman’ın modelinde ilk boyut olan öz-bilinç; duyguların farkında olma, kendine ait fikirlerinin farkında olma, kendine güven gibi alt boyutları içermektedir. Bu boyut kişinin kendisi ile ilgili en temel bilgilerin yer aldığı boyuttur ve kişi kendini bu bilgiler ile tanır. İkinci boyut olan kendini yönetme ise kişinin duygularını kontrol etmesi, güvenilir, dürüst, vicdanlı bir birey olarak kendi kararlarını kendisinin alabilmesidir. Üçüncü boyut olan güdüleme ya da motivasyon ise kişinin her türlü başarısızlığa rağmen asla yılmaması, azimli olup başarının sürekliliğini sağlaması, sabır ve sebat ile işini sürdürmesi, pozitif ve yenilikçi olması alt boyutlarını içerir. Buraya kadar zikredilen üç boyutu kişisel yeterlilikler olup dört ve beşinci boyutlar ise sosyal yeterliliklerdir. Dördüncü boyut olan empati, diğerlerini tanıma ve anlama, diğerlerinin gelişimine katkı sunma, uyum sağlayabilme gibi alt boyutları haizdir. Beşinci boyut olan sosyal becerileri, kişinin diğerleri ile yapıcı bağlar kurup, iş birliği yapabilmesi, çatışma yönetimi, liderlik beceri ve diğerlerini etkileme gücü gibi alt boyutlardan oluşmaktadır.

¹²⁷ Goleman, Duygusal Zekâ, Neden IQ’dan Önemlidir?, s. 62.

Tablo 4. Goleman’ın Duygusal Zekâ Modeli

	Boyutlar	Duygusal Yeterlilikler
KİŞİSEL YETERLİLİKLER	Özbilinç	Duygusal olarak farkında olma
		Doğru görüşlere sahip olma
		Kendine güven
		Uyumlu olma
	Kendini Yönetme	Kendini kontrol etme
		Güvenirlilik
		Dürüst ve vicdanlı olma
		Kendi kendine karar verme
	Güdüleme	Başarının sürmesi
		Bağlılık
		İyimserlik
		Yenilikçi olma
SOSYAL YETERLİLİKLER	Empati	Diğerlerini anlama
		Diğerlerini geliştirme
		Hizmet uyumu
		Değişim yaratabilme gücü
		Politik olarak farkında olma
	Sosyal Beceriler	Etki gücü
		Yapıcı bağları kurma
		İletişim
		İş birliği ve birbirini destekleme
		Çatışma yönetimi
		Ekip yetileri (takım kapasiteleri)
		Liderlik
		Değişim katalizörü olma

Kaynak: Titrek, O. (2013). IQ’ dan EQ’ ya Duyguları Zekice Yönetme. Ankara: Pegem Yayınları. s.100-101’e göre düzenlenmiştir

Görüldüğü üzere Goleman'ın modeli Mayer ve Salovey'in modelinden geliştirilmiş olup, zihinsel yetenekleri de içermesi yönüyle ondan ayrılmaktadır. Mayer ve Salovey'in modeli yetenek modeli duygusal zekâ ile ilgili yetenekler üzerine yoğunlaşmış ancak duygusal zekânın iş yaşamı ve liderlik üzerindeki etkisi ile ilgilenmemiştir. Goleman ise özellikle “**İş Başında Duygusal Zekâ**” kitabında duygusal zekâ ile örgütsel faaliyetler arasındaki ilişkiyi incelemektedir.¹²⁸

2.3.4. Cooper ve Sawaf Modeli

Duygusal zekânın, kişinin mesleki yaşamında ve kurumlarda gerekli olan başarı faktörlerinde oluşturabileceği farklılıkları araştıran Cooper ve Sawaf “**Liderlikte Duygusal Zekâ**” adlı kitaplarında, duygusal zekânın yönetim ve organizasyon içindeki etkilerini incelemektedirler. Bu modelde duygusal zekânın;

- Karar verme
- Liderlik
- Stratejik ve teknik atılımlar
- Açık, dürüst iletişim
- Güvenilir ilişkiler ve ekip çalışması
- Müşteri sadakati
- Yaratıcılık ve yenilik

gibi başarı faktörlerine katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir. Özellikle duygusal zekâ ile liderlik ilişkisi üzerinde durmaktadırlar.

Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı şu şekilde tanımlamaktadır: “Duygusal zekâ, duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.”¹²⁹

Cooper ve Sawaf, çağın dinamik iş ortamında bireyin ve örgütlerin varlığı devam ettirebilmek için klasik yöntemlerden fazlasına ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Bunu ifade ederken de iş durumlarını rutin ve rutin olmayan olarak

¹²⁸ Çakar ve Arbak, “**Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ**”, s.41-43.

¹²⁹ Cooper ve Sawaf, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, s. 12.

ikiye ayırırlar. Rutin olmayan durumlar karmaşık ve öngörülemeyen yapılarından dolayı farklı çözümlere ihtiyaç duyarlar. Günümüz iş dünyası da sürekli değişen yapısıyla çoğunlukla rutin olmayan işlerden oluştuğu için böyle bir ortamda bireylerin ve örgütlerin duygusal becerileri olmaksızın hayatta kalmayı başarabilmeleri olanaksızdır.¹³⁰

Cooper ve Sawaf'ın modelinde duygusal zekâ dört boyuttan oluşmaktadır: Duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya. Cooper ve Sawaf'ın modeli zihinsel yeteneklerin yanı sıra, bazı bilişsel olmayan kavramları (geleceği yaratmak gibi) içermekte olduğu için karma bir modeldir.¹³¹

Tablo 5. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Modeli boyutları ve Yeterlilikleri

Boyutlar	Yeterlilikler
1.Köşe Taşı: Duyguları Öğrenmek	Duygusal Dürüstlük
	Duygusal Enerji
	Duygusal Geribildirim
	Pratik Enerji
2. Köşe Taşı: Duygusal Zindelik	Öz Varlık
	Güven Çemberi
	Yapıcı Hoşnutsuzluk
	Esneklik ve Yenilenme
3. Köşe Taşı: Duygusal Derinlik	Özgün Potansiyel ve Amaç
	Adanmışlık
	Dürüstlüğü Yaşamak
	Yetki Olmadan Etki
4. Köşe Taşı: Duygusal Simya	Sezgisel Akış
	Düşünsel Zaman- Değişimi
	Fırsatı Sezinlemek
	Geleceği Yaratmak

¹³⁰ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.40.

¹³¹ Çakar ve Arbak, “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, s.40.

Birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek, kişinin duygusal potansiyelinin farkına varması ve bunu ilişkilerinde kullanması üzerine kuruludur. Bunun için de yukarıda zikredilen yeterliliklere ihtiyacı vardır. İkinci köşe taşı olan duygusal zindelik ise güven ve inanırlığı geliştirerek duyguları tanıma becerisinin pratiğe dökülmesine olanak sağlar. Sınırları esnetmeyi, hata yapıldığında kişinin hem kendisini hem de hem de başkalarını daha kolay bağışlamasını sağlar.¹³² Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik, kişinin içsel amaçlarını tam olarak belirlemesi, bu amaçlara kendini adanması ve bunun örgütün amaçları ile uyumunu sağlaması, dürüst olması ve yetkisiz de olsa etki uyandırması üzerine kuruludur. Bu boyutta en dikkat çeken yapıcı hoşnutsuzluk alt boyutudur. Nasıl oluyor da olumsuz bir durum olan hoşnutsuzluk yapıcı bir unsur olarak karşımıza çıkıyor diye düşünmek mümkündür. Bozucu bir etkisi olmasına karşın hoşnutsuzluğun, derin bir güven oluşturmak ve iletişim kurmak için gereken yaratıcı fikirlerin ve imkanların kaynağı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Hoşnutsuzluk yaratıcı şekilde kullanıldığında; farkında olma, problemleri ortaya çıkarma, empati kurma, güven, katılım, yaratıcı iş birliği, daha iyi sonuçlar alma, eylemle öğrenme, mücadele, sorumluluk ve zamanı iyi kullanma gibi unsurları barındıran dinamik bir çalışma ortamına zemin hazırlar.¹³³ Dördüncü köşe taşı da duygusal simyadır. Değerinin azı olduğu düşünülen basit bir maddeyi daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemi şeklinde tanımlanabilecek simya kelimesi ile kuvvetli hislerin, arzuların, heveslerin, hoşnutsuzluğun ve diğer duygusal enerjilerin; değişim ve büyüme için bir katalizöre veya durgunluk ve hareketsizlik için bir panzehire dönüştürülebilmesi becerisini ifade etmektedir.

Cooper ve Sawaf modeli benzer kavramları ele alması yönüyle kavramsal sorunları olan bir model olsa da iş hayatında ve kurumlarda duygusal zekânın önemini vurgulaması açısından önemlidir.

¹³² Cooper ve Sawaf, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, s. 87.

¹³³ Cooper ve Sawaf, **Liderlikte Duygusal Zekâ**, s. 141-143.

2.4. Duygusal Zekâ ile Din Eğitimi İlişkisi

Çalışmamızın temel savlarından biri DKAB öğretmenlerinin almış oldukları din eğitiminin duygusal zekâlarına pozitif katkı sağlayacağı iddiasıdır. Bu varsayımın sebebi ise din eğitiminin hedeflediği insan tipi ile duygusal zekâ düzeyi yüksek olan insanın benzer yeterliliklere sahip olacağı düşüncesidir. O halde “Din eğitimi neyi hedefler?” sorusu önem kazanmaktadır.

“Gerçekte din, istekle davranış arasındaki düzenleyici mekanizmayı mümkün olduğu kadar mükemmel bir hale getirmeyi amaçlar. Hz. Peygamberin ifadesiyle, dinin hedefi insanda bu mükemmel karakter yapısını (mekârim-î ahlâk) gerçekleştirmeye çalışmaktır. O’nun benzetmesi ile vahiy, yağmurun topraktan bitkilerin çıkmasına imkân vermesi gibi, insan ruhundaki güç ve kabiliyetlerin ortaya çıkmasını sağlar. Başka bir deyişle, din ve peygamberlerin görevi, kültürdeki deformasyonu düzelterek doğru ve insan yapısına uygun bir kültürle kişinin normal ve dengeli gelişmesini sağlamaktır. Bu da özetle, ilk adımda insanı gerçek ve değerlerin bilgisine sahip kılmak, ikinci adımda bu değerleri, insan davranışının içinden geçerken medeni şekil almasını sağlayacak bir içsel cihaz (akıl, irade, vicdan) haline getirmektir. Başka bir ifadeyle, potansiyel güç ve kabiliyetlere, kişinin kendisine ve dışındakilere zarar vermemek ve yeni şartlara göre kendini ayarlamak üzere medeni bir çıkış yolu kazandırmaktır.”¹³⁴

Kur’an’ın öngördüğü eğitim, bütün yönleriyle insanın kişilik ve karakterinin eğitimidir. Zihnin eğitimi kadar kalbin eğitimi, bilişsel güçlerle beraber duygusal yapının eğitimi de önem arz eder. İnsanın arzu ve dürtüleri üzerinde denetim mekanizmaları oluşturacak bir değerler programı ile aşırılıklardan uzak dengeli ve sağlam bir kişilik yapısı oluşturmak Kur’an’da eğitimin amacıdır.¹³⁵ Din eğitimi açısından bir bütün olarak ele alınması gereken insanın, zihinsel eğitimi kadar duygusal eğitimi de önem arz etmektedir. İnsanın bir bütün olarak varoluşunu gerçekleştirmesi iç ve dış dünyasındaki başarılarıyla birlikte sağlanır.

¹³⁴ Selahattin Parlador, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir: Anadolu Matbaacılık, 1996, s. 81-84.

¹³⁵ Hayati Hökelekli, “Kur’an’ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler”, **X. Kur’an Sempozyumu Kur’an ve Eğitim**. Tokat: 12-13 Mayıs 2007, s. 61-62.; Bayraklı, s. 230.

Kur'an'da "kalp ve his" kelimeleri ile "zekâ ve akıl" kelimelerinin geçtiği ayetleri incelediğimizde "kalp ve akıl" kelimelerinin bir arada defalarca kullanıldığını söylemek mümkündür. Kalbin kavrayışı, düşünmesi, akletmesi ve cahil kalması gibi ifadeler Kur'an'da sıklıkla yer almaktadır. Bu anlamda Kur'an tek yönlü rasyonel bir zihne değil, duyguları da içine alan bir zihne hitap etmektedir.¹³⁶

Kur'an insanların birbirine yönelik sevgilerinden, kin, nefret ve düşmanlıklardan, kıskançlıklardan, cinsel duygulardan da söz etmiştir. İnsanın sosyal hayata, doğru bir şekilde uyum sağlayabilmesi için kin, nefret, kıskançlık gibi duygularını kontrol altına almasını önermiştir. Bu anlamda ilişkilendirdiğimiz duygusal zekâ kavramının önemli yeterlikleri arasında, farkındalık ve duygularını dolayısıyla kendini kontrol etme yer almaktadır.¹³⁷

Duygusal zekâ, kişisel ve sosyal yetkinliğin bileşkesidir ve geliştirilmesi mümkündür. Kendiyle ilgili farkındalık, kendini yönetme, motivasyon olarak ifade edilen kişisel yeterliklerle empati ve sosyal becerilerden oluşan beş temel niteliği ve onların alt yeterliklerini kapsamaktadır. Kur'an'da ise bu yeterliklere paralel ayetlerin yer aldığına ve din eğitiminin hedefleri açısından önemine, bu kısımda işaret etmeye gayret edilmiştir.

Duygusal zekânın kişisel yeterliklerinin, kişisel eğilimleri fark etme, kontrol etme ve onları yönetme becerilerinin kazanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. İnsanın manevi ve ahlâki bir varlık haline gelmesinin sağlanmasını hedefleyen din eğitiminde bu kişisel yeterliklerin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği"nin, iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı olmak üzere üç alt boyutu mevcuttur. Bu kısımda din eğitimi ile duygusal zekâ ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılacaktır.

¹³⁶ Erdem Dirimeşe, "Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kuran'da Duygusal Zekâ", **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2013), s.133.

¹³⁷ Dirimeşe, "Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kuran'da Duygusal Zekâ", s.133.

İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi; kişinin kendini bilme, özgüven sahibi olması, diğer insanların kendisine güvendiği inancı, yaşamında karşılaştığı önemli önemsiz olaylar hakkında fikrinin olması, başkalarının ve kendinin duygularını düzenleyebilme yetisini, hayat hakkında pozitif olması, insanlarla güzel ilişkiler kurabilmesi, empati kurabilmesi gibi özellikleri kapsamaktadır.

Kişinin kendini tanıması, kendi gücünün ve eksikliklerinin farkında olması ve kendi tercihlerini yapabilme becerisidir. Kendilerini tanıyan bireyler, kendileri hakkındaki gerçeği görür ve duygularının farkında olurlar. Bu kişiler, duygularını rahatlıkla ifade edebilirler. Din eğitimi için de önem arz eden bu kazanım, duygusal zekâ becerileri ile arasındaki önemli bir ortak noktayı teşkil etmektedir. Birçok ayette insanların farklı kabiliyetlerde yaratıldıkları zikredilmektedir. Kur'an'da geçen "De ki: Herkes kendi yapısına uygun işler görür..." (el-İsrâ 17/84-85.) ayetiyle insanın kendine özgü yaratılışını tanımasını istenmektedir.

İnsanın ancak gerçek manada kendini tanımasıyla davranışlarına yön verebileceği gerçeği "O halde yüzünü, Allah'ı bir tanıyarak dine, Allah'ın insanları üzerine yaratmış olduğu fitratına doğrult..." (er-Rûm 30/30) ayetiyle vurgulanmaktadır. Bu durum din eğitiminin hedeflerinden olan, davranışa fitrata uygun bir şekilde yön verme ile örtüşmektedir.

"Kur'an'ın bize sundukları arasındaki en önemli ilkelerden biri de kendini bilmenin, kendine özen göstermekten çok kendine bir varoluş amacı belirlemek, kendini tanımak anlamına gelmektedir"¹³⁸

"Kendini bilmek, felsefe bilgisinden, bilim bilgisinden teknik ve sanat bilgisinden daha yüksektir."¹³⁹

Din eğitimi, korkmadan tartışmayı, eleştirerek kabul etmeyi, dini olgunluğu, bilinçli imanı, kişisel sorumluluk geliştirmeyi, bu gelişmeyi kolaylaştıracak uygulamaları

¹³⁸ Yurdağül Mehmedoğlu, Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi, İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 112-122.

¹³⁹ Ali Şeriatî, **Kendini Bilmek**, Selim Naci Karaarslan. (çev.) Ankara: Endişe Yayınları, 1990, s.69.

teşvik eden bir eğitimidir.¹⁴⁰ İnsanın kendi istek ve arzularını bilmesi, bunları giderecek kabiliyetlerini iyi ve ideal olacak şekilde öğrenmesi din eğitiminin bilişsel hedeflerindendir.

Kendini tanıyan insanlar, kendi eksiklerini görerek diğerleriyle olan ilişkilerinde daha başarılı, affedici, hoşgörülü ve anlayışlı olurlar.¹⁴¹ Kendisini tanıyan ve kendi gerçeğini idrak eden bir insan, yaratılışında kuvve halinde var olan, fiile dönüşecek gizli bir potansiyeli bulur. Din eğitimi, kişinin kendi potansiyelinin farkına varmasını ve bunu açığa çıkarmasını hedefler.¹⁴²

İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyunun önemli unsurlarından biri de özgüven duygusudur. Kendine hak ettiği değeri verme, sağlıklı iletişim, zorluklarla mücadele, değişim ve farklılıklardan hoşlanabilme becerilerini içeren özgüven kavramı duygusal zekâ yeterliklerinden biri olarak karşımıza çıkar.

“Ey iman edenler! Sizden kim dininden dönerse, (bilin ki) Allah onların yerine öyle bir topluluk getirir ki, Allah onları sever, onlar da Allah'ı severler. Onlar mü'minlere karşı alçak gönüllü, kâfirlere karşı güçlü ve onurludurlar. Allah yolunda cihat ederler. (Bu yolda) hiçbir kınayıcının kınamasından da korkmazlar. İşte bu, Allah'ın bir lütfudur. Onu dilediğine verir. Allah lütfu geniş olandır, hakkıyla bilendir” (el-Maide 5/54) ayetinde özgüven sahibi bir topluluğun vasıfları sıralanmaktadır. Ayette tasvir edilen kişiler, zorluklarla mücadele edebilen, kendi doğrularını belirleyebilen, iletişime açık ancak doğrularından kolayca vazgeçmeyen insanlardır ve esasında İslam'ın arzuladığı insan tipini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca özgüveni yüksek insanların, sağlıklı ve doğru davranışlar sergilemeyi başarabileceği belirtilmektedir¹⁴³ ki, bu da İslam'a göre makbul bir durumdur.

¹⁴⁰ Bilgin, **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**, s. 37.

¹⁴¹ H. Mahmut Çamdibi, **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003, s. 82-83.

¹⁴² Cemil Oruç, “Din Eğitiminin Hedefleri”, **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt.13, Sayı.1, 2008, s. 265.

¹⁴³ Mevlüt Kaya, **Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum**, Samsun: Etüt Yayınları, 1998, s. 99.

Dinin özgüven duygusunun gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu, dini tutuma sahip kişilerin özgüveninin diğerlerine göre daha yüksek olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur.¹⁴⁴ Diyebiliriz ki, özgüven sahibi bireylerin yetişmesi Din eğitiminin öncelikli hedefleri arasındadır.

Kişinin diğer insanların kendisine güven duyduğu inancına sahip olması da “iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi” alt boyutunun önemli bir unsurudur. Güven duygusu insanlar arası ilişkilerde büyük bir önem taşımaktadır. Soyut oluşundan dolayı sadece hissedilerek belirlenen, çoğu zaman öznel yargılarla ifade edilen bir özelliğe sahiptir. Kendine güven duymak, başkalarına güven duymak ve güvenilir olmak şeklinde üç kısma ayrılır. Kendine güven duymak güvenilir olmanın da ön belirleyicilerindendir. Bir insanın güvenilir olarak nitelendirilebilmesi için ise kişinin sözünü tutması, bütünlük sergilemesi, bir görevi yapacak yetkinlik ve beceriye sahip olması, dürüst olması ve sorumluluk sahibi olması gerekmektedir.¹⁴⁵

Güvenilir olmak farklı boyutlarıyla Kur'an'da çokça zikredilmektedir. Emanete riayet ve verilen sözde durulması¹⁴⁶, verilen borçların, rehinlerin yazılması ve yalancı şahitlik yapılmaması¹⁴⁷, adaletle hükmedilmesi¹⁴⁸ ve daha pek çok yönüyle güvenilir olmak Müslüman profilinin en önemli vasıflarındandır. Hz. Peygamber ise Müslüman'ı "Müslüman, Müslümanların elinden ve dilinden güvende oldukları kimsedir."¹⁴⁹ Şeklinde tarif etmiştir.

Peygamberler insanlara karşı her zaman güvenilir bir tutum içerisinde olmuşlardır. “Ben güvenilir bir elçiyim” (eş-Şuara 26/107,125,143,162,178,193) ayetinin Kur'an'da sık sık geçmesi bu duruma güzel bir örnektir. Yine Hz. Peygamber'in Mekkeli

¹⁴⁴ Hakan Sarıçam ve Metin Güven, “Özgüven ve Dini Tutum”, **International Journal of Social Science**, Cilt.5, Sayı.7, Aralık 2012, s.583.

¹⁴⁵ Tuncer Asunakutlu, “Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme”, **Muğla Üni. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi**, Sayı.9 (2002) s. 2.

¹⁴⁶ el-Mü'minin 23/8, el-Mearic 70/32.

¹⁴⁷ el-Bakara 2/283.

¹⁴⁸ en-Nisa 4/58.

¹⁴⁹ Müslim, **İman**, 14.

müşrikler tarafından emin/güvenilir olarak tanınması, O'na karşı zalimce davranışlar sergilemelerine hatta O'nu öldürme planları yapmalarına karşın değerli eşyalarını yine de O'na teslim etmeleri Hz. Muhammed'e düşmanlarının dahi ne denli güven duyduğunu gözler önüne sermektedir.

Başkalarının duygularının farkında olma, empati kurabilme yeteneği de “iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi” alt boyunun önemli bir unsurudur. Empatinin temelinde “İnsanlar başkalarının mutluluğunu ve sıkıntısını tıpkı kendi mutlulukları ve sıkıntıları gibi zihinlerinde ve duygularında yaşayabilirler”¹⁵⁰ görüşü yer almaktadır. Empati sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulması ve sağlamlaştırılmasında önemli rol oynar. Empati kuran kişi daha iyi iletişim kurmanın, empati kurulan kişi de anlaşılmanın mutluluğunu yaşar.

Empati kavramı dinin de önemli kavramlarından. Din, mensuplarından, insanlarla samimi ilişkiler kuran, bencil olmayan, empati kurabilen, yardımsever kişiler olmalarını ister. Bu yönüyle din, insanlara yararlı olmaya götüren empatik bir eğilimi destekler.¹⁵¹

İslam dini, bireysel ve toplumsal ilişkiler başta olmak üzere ibadet, muamelat vb. bütün alanlarla ilgili koyduğu prensiplerde empatik yaklaşım tarzını esas tutmuştur. Müntesiplerine oruç, kurban, hac, sadaka-i cariye, zekât, fitre, hasta ziyareti, taziye gibi kimi mecburî, kimi ihtiyarî birçok ödev vermiştir.¹⁵²

Oruç ibadeti, insanı aç olanın halini anlamaya yöneltirken, oruç tutamayan kişinin fidye vermesi gerekliliği yine aynı amaca hizmet eder. Benzer şekilde zekât, sadaka, fitre ve hatta kesilen kurbanın üçte birinin dağıtılması, yine kişiyi maddi imkanları az olan insanlarla empati kurmaya iter. Hac farızası ile Hz. İbrahim, Hz. İsmail

¹⁵⁰ Ali Ayten, “Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü”, **Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (2009), s.55.

¹⁵¹ en-Nisa, 4/36, el-Mâide, 5/2, Buhari, “İman”,7.

¹⁵² Hayrettin Karaman, **Hayatımızdaki İslam I**, İstanbul: İz Yayıncılık, 2006, s. 49.

ve Hz. Hacer ‘in yaşadıklarını ve hissettiklerini anlamaya çalışırken, mü’minin mü’min üzerindeki haklarından olan hasta ziyaretinde ise hasta olan yakınımızla empati kurarız.

Kur’an’da verilen meseller de bu anlamda önemli bir nitelik taşımaktadır. Onları okuyup anlayanların empati kurarak daha etkili bir ders alması amaçlanmaktadır. Kıssalarda anlatılan olaylardaki kişilerle empati kurulması sağlanabilirse, kişiyi belli bir davranışa yönlendirmesi mümkün olabilir veya benzer güncel olaylarla ilişki kurulabilirse, benzeri durumlarda daha doğru bir davranışın ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Çünkü Kur’an, geldiği dönemde Cahiliye devri Arapları gibi barbar insanları dünyanın gelişmiş, medeni ve kültürlü insanları durumuna getirmiştir.

İslam dini, ben ile öteki arasındaki duvarların yıkılmasında güçlü bir etkiye sahiptir. Bunu da çeşitli öğütlerle ortaya koyar. Müntesiplerine, kendilerine nasıl davranılmasını istiyorlarsa başkalarına da aynı şekilde davranmalarını öğütler. Bakara 267. ayet “Kazandıklarınızın iyilerinden harcayın. Kendiniz göz yummadan alamayacağınız şeyleri vermeye kalkışmayın”¹⁵³ ve yine Bakara 280. ayet “Eğer borçlu darlık içinde ise ona eli genişleyinceye kadar süre verin. Eğer bilerseniz, borcu sadaka olarak bağışlamanız sizin için daha hayırlıdır” Kur’an’ın empatik tutumuna birer örnek teşkil etmektedirler.

İslam dininin ilk din eğitimcisi olan Hz. Peygamber(sav)’in; mescitte namaz kıldıran imamların, cemaat içerisindeki hasta, yaşlı, yorgun ya da küçük çocuğu olanların durumlarını gözeterek namazı mümkün olduğu kadar hızlı kıldırımlarını istemesi¹⁵⁴; alacaklı olanlardan borçlu olanların durumlarını dikkate alarak mühlet vermelerini istemesi; kişinin kendisi için istediğini başkası için de istemesinin beşeri münasebetler için en uygun davranış tarzı olduğunu belirtmesi,¹⁵⁵ bir eve misafir olunduğu zaman ev sahibini zor durumda bırakacak ya da bıktıracak kadar uzun kalmamayı ve davet

¹⁵⁴ Müslim, “Salat” 178 (465); Ebu Davud, “Salat” 123-124 (790, 791, 793); En-Nesai, “İmamet” 39, 4, “İftitah” 70; İbni Mace, “İkametüs’s Salat” 10 (836), 48 (986); Buhârî, Ezan 60, 63, 66, 74

¹⁵⁵ Buhari, “İman” 7; Müslim, “İman” 71 -72; Tirmizi, “Kıyame” 59.

edilmedikçe ya da izin verilmedikçe de bir eve girmemeyi tavsiye etmesi... ve daha bir çok hadisinde geçen uygulama ve tavsiyeleri, empati kavramının İslam'ın temel değerlerinden biri olduğunu göstermektedir.

Duygusal zekânın diğer bir alt boyutu olan “duyguların değerlendirilmesi”; kendinin ve iletişim kurulan insanların duygularının farkında olmayı, iç motivasyona sahip olmayı, pozitif düşünmeyi, duyguları kontrol edebilmeyi, insanlarla kolay ve doğal bir şekilde iletişim kurabilme becerilerini kapsamaktadır.

Duyguların değerlendirilmesi en özet manada kişinin duygularının farkında olması ve duygularını pozitif olarak yönlendirebilmesi anlamını taşır. Aynı zamanda duygusal zekânın önemli bir alt yeterliliği olan duygusal farkındalık, kişinin duygularını tanıyabilmesi, doğru bir şekilde ifade edebilmesi, duygularının neden ve sonuçlarını çözümleyebilmesi yeterliliğidir. Ancak duygularının farkında olan kişi duygularının davranışlarına olan etkisini fark edip davranışlarını yönlendirme becerisine sahip olabilecektir.

İslam dini insanı irade sahibi bir varlık olarak kabul eder ve davranışlarının sorumluluğunu da kendisine yükler. Ancak insanın dünya ve ahiret mutluluğunu hedefleyen İslam dini, kişinin arzu ve isteklerinin idrakinde olup bunların davranışları üzerindeki etkisinin de farkında olmasını arzular. Bu sebeple insanın tercihte bulunurken duygularının farkında olması ve mevcut kabiliyetlerini kullanabilmesi din eğitiminin hedefleri arasındaki yerini alır.

Kişinin kendini motive edebilme yeteneği de duyguların değerlendirilmesi alt boyunun önemli bir unsurudur. Motivasyon, kişinin amaçlarına ulaşmak için duygularını yönlendirmesi yeterliliğidir. Kendini bilen insan iç motivasyon kaynaklarını tanıyarak kendi ihtiyaçlarının giderilmesi yönünde güdülenmesini sağlayabilir. Bu şekilde temel güdülerden başlamak suretiyle ihtiyaçlar hiyerarşisindeki en üst güdü olan kendini gerçekleştirme güdüsüne yönelir.

İslam'ın nihai hedefi, insanın bireysel ve sosyal isteklerini iyilik, güzellik ve din gibi üstün değerlerle kontrol altına alabilme ve böylece gerçek mutluluğa ulaşmasını sağlamaktır. Bu yönüyle din başlı başına bir dış motivasyon kaynağı teşkil eder. Ancak

din eğitiminden, doğru motivler kazandırmak suretiyle, insanı kendi kemalini bulabilmesi için iç motivasyonunu sağlamaya elverişli hale getirmesi beklenir.

İletişim de duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun önemli bir unsurudur. Genel anlamda, iletiyi gönderen ve alan arasında oluşturulan bir alışveriş ilişkisi içinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanım ile oluşan sürece iletişim denir.¹⁵⁶ İnsanlarla rahat bir şekilde iletişim kurabilen, karşısındaki insanın duygularını tanıyabilen kişi sosyal yetkinliğe sahip bir bireydir. İletişimde doğru kanalları kullanabilme, hem karşı tarafı doğru manada anlayabilmeyi, hem de onun duygularına tesir edebilmeyi sağlayacaktır. Sosyal bir varlık olan insan için kaliteli iletişim kurabilme becerisi, mesleki bağlamda olduğu kadar sosyal ilişkiler bağlamında da kişinin başarısına katkı sağlayacaktır.

Kur'an'ın öngördüğü de insanî değerlerden yoksun, davranışları konusunda ahlaki bir temele sahip olmayan ve en çok övündüğü yönü de bu olan “kendi kendine yeten bireycilik” değil, aile ve toplumsal bağlılığı ve sosyal sorumlulukları olan “bütünleşmiş bireycilik”tir.¹⁵⁷

Kur'an, insanları manevi ve ahlâklı kılmak amacıyla kişisel becerilerle beraber sosyal becerilerinin de geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Din eğitiminde bu amaca yönelik olarak düzenlenen hedeflerle duygusal zekânın sosyal yeterliklerinden olan sosyal becerileri arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler, iletişim, etki yaratma ve etkileme, çatışma yönetimi, iş birliği, ekip çalışmasına yatkınlık, liderlik ve ilişki kurma yeterliklerini kapsamaktadır. Ancak hepsinin merkezindeki temel unsur etkili iletişimidir.

Duygusal zekânın bir diğer alt boyutu ise “duyguların kullanımı”dır. Duyguların kullanımı; duyguları kontrol edebilme, sorunların çözümünde ya da yeni fikirler üretirken duyguların etkisinde kalmama becerilerini kapsar. Duyguların kullanımı kişinin öz denetime sahip olması demektir.

¹⁵⁶ Zeki Kaya, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, 2.baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006, s.5.

¹⁵⁷ Hayati Hökelekli, **Kur'an ve Eğitim**, s. 72.

Özdenetim kişinin sahip olduğu olumsuz duyguları, dürtüleri kontrol edebilme becerisidir. Otokontrol de diyebileceğimiz bu beceriyi, uzun vadeli faydayı kısa vadeli bencil isteklere tercih edebilme yeteneği olarak da tanımlayabiliriz.

Eğitimsel açıdan bakıldığında özdenetim kavramının karşılığı olarak irade eğitimi gösterilebilir. Ducasse irade eğitimi, tembelliğe ve işin sürekli ertelenmesine karşı koyma, güçlüklerle mücadele etme, azimli ve tedbirli olma konusunda eğitimi olmak şeklinde tanımlamaktadır.¹⁵⁸

İslam inancında ise Allah'ın her şeyi gördüğü bilgisi, yapılan hardal tanesi büyüklüğünce iyiliğin de kötülüğün de gizli kalmayacağı (el-Lokman 31/16) bir ahiret inancı ve er ya da geç adaletin muhakkak olduğu bilinci ile Müslüman kişiden bencil arzu ve isteklerini kontrol altına alarak uzun vadeli faydaları gözetmesi beklenmektedir. Kişi bu anlayışı içselleştirip alışkanlık haline getirdiğinde otokontrolünü de sağlayabilecektir.

Bütün bu bilgilerin ışığında, duygusal zekâsı yüksek insanlar kendi yeterliliklerinin farkında olup, kendilerini geliştirmeye odaklı ve sonunda kendini gerçekleştirebilen insanlardır. İslam dininin hedefi ise insanın dünya ve ahiret mutluluğunu kazanması, kişinin bütün özellikleriyle kemale ulaşmasını temin etmektir. Buradan bakıldığında iki alanda da insanın kendini gerçekleştirebilmesinin önem arz ettiği görülmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde insanın en üst düzeydeki ihtiyacı olarak karşımıza çıkan kendini gerçekleştirme kavramı, bireyin kendi yeteneklerini, potansiyelini, en ince noktasına kadar işleyerek ve geliştirerek ilerlediği daha verimli, daha bağımsız ve kendine güvenli bir kişilik düzeyini ifade etmektedir.

İslam, getirdiği ilkeler ve belirlediği ideal hedeflerle insanın kendisiyle barışık, potansiyelinin farkında olan ve mevcut potansiyelini geliştirme gayretinde olan bir varlık olmasını amaçlar. İslam, insana insanüstü bir varoluşun kapısını aralar. İnsana kendini

¹⁵⁸ Sabri Büyükdüvenci, "Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt.19, Sayı.1 (2019), s. 94-95.

aşma imkânı tanır. Tasavvufun burada bizlere öğrettiği muhteşem hakikat, her insanın bir büyük ismi (ismi azam), yani kendine has bir en yüksek gelişme potansiyeli olduğudur.¹⁵⁹

İslam dini insana bir değerler istemi sunar. Bu değerler sistemi, insanı, yapılacak bir eylemi her durumda tekrar zahmetli bir düşünme süreci ile belirleme mecburiyetinden kurtarır. Kendini gerçekleştirme sürecinde karşılaştığı her durumda seçim yapmak durumunda kalan birey, bu aşamada dinin belirlediği değerlerden yardım alır.¹⁶⁰

Kendini gerçekleştiren insanların, hayatta kendilerini adayacakları ve onları güçlü bir şekilde motive eden idealleri vardır. Bu bakımdan İslam dini kişiye hayatı boyunca sürdürebileceği misyon ve idealler sunar.

¹⁵⁹ Mustafa Merter, Nefs Psikolojisi ve Rüyaların Dili, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2014, s.602.

¹⁶⁰ Yılmaz Özakpınar, İnsan İnanan Bir Varlık, İstanbul: Ötüken Yayıncılık, 1999, s. 34.

3. Öz-Yeterlilik

İnsan motivasyonunun kaynağı çoğu zaman sahip olduğu yeteneklerden ziyade hangi yeteneklere sahip olduğu noktasında kendinde hasıl olan inanışlarıdır. İnsanı kendi üzerine düşünmeye ve kendini tanımaya iten, önüne çıkan problem ya da fırsatlara karşı kendi potansiyeli üzerine fikir yürütebilmesini sağlayan ve dolayısıyla başarılı olma noktasında itici güç görevi üstlenen bu iç yapı, ilk defa 1977 yılında Bandura tarafından “Öz-Yeterlik İnancı (Self-Efficacy Beliefs)” kavramı ile literatüre girmiştir. Geliştirdiği “Sosyal Öğrenme” kuramının kilit kavramlarından biri olan Öz-yeterlik inancını Bandura “Bireylerin belli bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan etkinlikleri yapabilme ve eylemleri başarılı bir şekilde organize edebilme kapasitelerine yönelik inancı”¹⁶¹ şeklinde tanımlanmaktadır.

Öz-yeterlik bireyin, hayatta yüzyüze geldiği durumlar karşısında gösterebileceği etkinlik düzeyini öngörebilmesini sağlayan inanışlarıdır. Yaptığı iş ve eylemler üzerindeki kontrolüne ilişkin inancıdır. Bu anlamda, yapması gereken ile kendi yapabilecekleri arasında bir iç muhasebe yaparak, bu işteki yeterliliğini ölçebilmesidir.

Öz yeterlik “bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı” olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik, gerçek yeterlilik seviyesinden ziyade öz yeterlik algısı ile ilgilidir. Bu önemli bir ayrımdır, çünkü insanlar düzenli olarak gerçek yeteneklerini fazla abartır veya hafife alırlar ve bu tahminler, seçtikleri hareket tarzlarında veya bu arayışlarda gösterecekleri gayret noktasında önemli sonuçlar doğurur. İnsanların kapasitelerini haddinden fazla görmeleri veya hafife almaları, sahip oldukları becerileri ne kadar iyi kullandıklarını da etkileyebilir. "Bir yetenek, ancak uygulama kendini gösterdiği ölçüde iyidir. İnsanların zor görevlere yaklaşma ve zor durumları yönetme konusundaki öz-güvenleri, yeteneklerini ne kadar iyi ya da ne kadar kötü kullandıklarını belirler. İnsanın içini kemiren şüpheler, en iyi yetenekleri bile bertaraf edebilir.”¹⁶²

¹⁶¹ Bandura, “Social foundations of thought and action: A social cognitive theory”, s. 391.

¹⁶² Albert Bandura, “Self-efficacy, The exercise of control”, New York: W. H. Freeman and Company., 1997, s 35.

Güçlü bir yeterlilik duygusu, insanın başarısına ve kendini gerçekleştirme potansiyeline birçok yönden katkı sağlar. Yetenekleri konusunda kendine güveni olan bireyler, zorlu görevleri, tehdit olarak algılayıp kaçmak yerine üstlenme yaklaşımına sahiptirler. Böylesi etkili bir bakış açısı, kişinin fitratında var olan ilgiyi ve faaliyetlerindeki kaliteyi artırır.¹⁶³

Bireyin öz-yeterliğe ilişkin algısı, faaliyetlerin seçimini, harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmede göstereceği sebat süresini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, bireyde o kadar çaba, ısrar ve direnç olur. Öz-yeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye daha dar bir görüş açısından bakabilirler. Çoğu zaman karşılaştıkları problemleri çözememe nedenleri kendi potansiyellerine olan güvensizlikleridir. Fakat öz-yeterliği yüksek olan insanların zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir.

Alanda yapılan pek çok araştırma yüksek öz-yeterlik inancının performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öz-yeterliğin düşük olması durumunda ise düşük çaba ve direnç ortaya çıkacağı için gösterilen performans olumsuz etkilenecek ve bur durum da öz-yeterliğin daha da düşmesine neden olacak bir döngüye girecektir.

Öz-yeterlik bilişsel işlemler (amaçlar hakkında düşünme), motivasyonel işlemler (amaçlar belirleme ve onları gerçekleştirmek üzere çalışma), davranışsal işlemler (algılanan başa çıkma yeterlikleri) ve seçimsel işlemler (tercih etme ve ortam ve aktiviteler yaratma) süreçlerini içerir.¹⁶⁴

3.1. Öz-Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz-yeterlik inancı dört temel kaynaktan alınan bilgiler ışığında yön bulmaktadır. Bunlar:

¹⁶³ Albert. Bandura. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), “Encyclopedia of Human Behavior”, New York: Academic Press, Cilt. 4 (1994), s. 71.

¹⁶⁴ Bandura, “Self-efficacy, The Exercise of Control” s. 5.

- ✓ Doğrudan deneyim
- ✓ Dolaylı deneyim
- ✓ Sözel ikna
- ✓ Duygusal durum¹⁶⁵

3.1.1. Doğrudan Deneyim

Bireyin doğrudan giriştiği işlerde başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Sahip olduğu deneyimler, karşılaştığı yeni durumlarda göstereceği performansı öngörmesini sağlayan önemli motivasyon kaynaklarıdır. Bireyin daha önceki başarıları onun yine benzer işlerde başarılı olabileceğinin göstergesidir. Dolayısıyla da geçmiş başarılar ödül etkisi yapmakta ve kişiyi benzer davranışlara güdülemektedir.¹⁶⁶

Öz-yeterlik inançlarını oluşturma ve kullanma süreci sezgisel bir süreçtir. İnsan bir davranışta bulunur, bu davranışın sonuçlarını yorumlar ve daha sonra birbirini takip eden benzer durumlarda kullanmak üzere, kendi kapasitelerine olan inançlarını oluşturmaya ve geliştirmeye için yorumlamada kullanır ve oluşturulan inançları ile uyum içerisinde bir davranış geliştirir.

3.1.2. Dolaylı Deneyim

Sosyal modeller tarafından gerçekleştirilen deneyimlerdir. Yeterlilik inancını oluşturma ve güçlendirmenin etkili yollarından biridir.¹⁶⁷Bireyin başkalarında görerek kendini değerlendirdiği dolaylı yaşantılar sonucu edindiği bilgilerdir. Kendi deneyimleri kadar etkili olmasalar da kişinin deneyimsiz yahut da sınırlı deneyime sahip olduğu alanlarda daha çok etkiye sahiptir.¹⁶⁸

¹⁶⁵ Bandura, "Encyclopedia of Human Behavior", s. 73-76.

¹⁶⁶ Emine Babaoğlu ve Kübra Korkut, "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.11, Sayı.1 (2010) s.6.

¹⁶⁷ Yaman, Koray, Altunçekiç, "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi", s. 357.

¹⁶⁸ Babaoğlu ve Korkut, "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki", s.11.

Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi veya herhangi bir nedenle özdeşim kurduğu kişinin başarıları bireyi kendi yeterliliği noktasında motive ederken, başarısızlığı da şüpheyi düşürebilir.¹⁶⁹

3.1.3. Sözel İkna

Bireyin başarı durumuna ilişkin teşvikler, nasihatler ve öğütler bireyi öz-yeterliliği konusunda ikna eden üçüncü bir kaynaktır. Çünkü insanlar başkalarından gelen ikna edici sözler ile önceden başardıkları durumların etkilerini sürdürme eğilimindedirler.¹⁷⁰

İnsanlar bir problemle karşı karşıya geldiklerinde kişisel yeterlikleri hakkındaki şüphelerini giderecek sözel desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın karşılanması öz-yeterliklerine olan inançlarının kuvvetlenmesine ve dolayısıyla problemi çözme çabalarında artışa yol açar.

3.1.4. Psikolojik Durum

Bireyin davranışı gerçekleştireceği andaki psikolojik ve fiziksel durumunun göstereceği performans hakkındaki inancına etkisidir. Eğer kişi bedensel ve duygusal olarak pozitif durumda ise başarılı olacağına inancı daha yüksek olacak ve daha girişken bir tavır alacaktır. Buna karşılık bedensel ve duygusal olarak negatif bir durumda ise sahip olduğu kaygı herhangi bir girişimde bulunmasını engelleyebilir veya düşük öz-yeterlik inancına neden olabilir.

3.2. Öğretmen Öz-Yeterliliği

Bireyin öz-yeterlik inancı özel alanlarla sınırlandırılarak çalışıldığında daha ölçülebilir bir alana taşınmış olmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda mesleki öz-yeterlik başlığı altında bireylerin sahip oldukları mesleklerine yönelik öz-yeterlik inançları

¹⁶⁹ Bandura, “Encyclopedia of Human Behavior”, s. 74.

¹⁷⁰ Ahmet Akbaş ve Öner Çelikkaleli, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.2, Sayı (2006), s. 100.

incelenmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyi, bu çalışmanın ana değişkenlerinden biri olduğu için, burada mesleki öz-yeterlik kavramı öğretmenlik mesleği çerçevesinde işlenecektir.

Bütün örgütlenmelerde çalışanlar için önemli bir yeri olan yeterlilik kavramı eğitim örgütlenmelerinde çalışanlar için çok daha fazla önem arz eder. Çünkü pek çok örgütlenmeden farklı olarak, eğitimde kaynak da ürün de insandır. İnsanın sahip olduğu rolü en iyi şekilde yerine getirebilecek düzeyde yetiştirilmesi şüphesiz bütün özel alanlara sirayet edecektir. Bu da eğitim ile daha da özeldir öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olmaları ile mümkündür. Çünkü bir öğretmenin yeterlilik algısı, onun sınıf içi- sınıf dışı bütün davranışlarını, gayretini, ısrarını ve dahası yetiştireceği öğrencinin de performans ve başarı düzeyini etki alanı içine alır.¹⁷¹

Öğretmen öz-yeterlik algısı genel olarak “ öğretmenin, öğrenci başarısı ve davranışlarında olumlu değişiklikler getirebileceği yönünde kendi öğretme yeteneğine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁷² Öğretmen öz-yeterliği aynı zamanda eğitim stratejileri, sınıf organizasyonu, soru sorma yöntemleri, görevi yerine getirmedeki sabır düzeyi, yeniliklere açık olma ve risk alma düzeyi, öğrencilerin görevlerini yerine getirirken idare ve kontrollerinin sağlanması gibi alt boyutlarla da önemli derecede ilgilidir.¹⁷³

Öğretmen öz-yeterliği, eğitimde, öğretmenlerin etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğretmen davranışını anlama ve geliştirme noktasında da önemli katkılar sağlayabilmektedir. Araştırmalar, öz-yeterliğin kişisel hedefleri ve analitik stratejileri kullanma performansını arttırdığı ve aynı zamanda bireyin iş güdülenmesini de etkilediğini göstermektedir.

¹⁷¹ Mehmet Üstüner ve Diğerleri, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.9, Sayı.17, (2009), s.10.

¹⁷² Schriver and Czerniak, “A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction” s. 23.

¹⁷³ Yaman, Koray, Altunçekiç, “**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi**”, s. 357.

Öz-yeterlik araştırmacıları üç alana odaklanmışlardır. Birinci alandaki araştırmacılar -özellikle matematik ve fen alanında- öz-yeterlik inançları, okunan bölüm ve kariyer planlaması arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İkinci alanda araştırma yapanlar, öğretmenlerin yeterlik inançlarının, kullandıkları öğretim uygulamaları ve öğrenciler gelen çeşitli çıktılarla ilişkili olduğunu keşfetmişlerdir. Üçüncü alandaki araştırmacılar ise, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, akademik performans ve başarılarıyla ve diğer motivasyon yapılarıyla (hedef belirleme, modelleme, problem çözme, test ve etki alanına özgü kaygı, ödül olasılıkları, öz düzenleme, sosyal karşılaştırmalar, strateji eğitimi, diğer inanç ve beklenti yapıları ve etki alanlarındaki çeşitli akademik performanslar) ilişkili olduğunu kaydetmişlerdir.

Öğretimde kullanılan davranış yönelimlerinin öğrenci motivasyonunu ve performansını önemli derecede pekiştireceği kabul edilir. Böylece, öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebilir ya da en azından güçlü bir etkide bulunabilir.¹⁷⁴

Öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlik inancı, yetiştireceği öğrencinin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da büyük ölçüde etkileyeceği ve onların akademik yahut mesleki yönelimlerinin şekillenmesine katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda “öğretmenlerin öz yeterlik inançları” konusunun bir araştırma alanı olarak da ne denli önemli olduğu fark edilecektir.¹⁷⁵

Öğretmen yeterliğine baktığımızda, her ne kadar mesleki açıdan kendilerini ne ölçüde yeterli olarak yetiştirdikleri önemliyse de kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri de aynı şekilde önem arz etmektedir.¹⁷⁶ Öz yeterlik duygusu gibi öğretmen inanışları ile ilgili yapılan araştırmaların temelinde de öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi faaliyetleri ile ilişkili olması

¹⁷⁴ Megan Tschannen, Moran, Anita Woolfolk Hoy ve Wayne K. Hoy, “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure”, **Review of Educational Resources**, Cilt.68, Sayı.2 (1998) s.202.

¹⁷⁵ Akbaş ve Çelikkaleli, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”, s.99.

¹⁷⁶ Mehmet Üstüner ve Diğerleri, “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları”, s. 10.

bulunmaktadır. Buna göre inanışlar, bireylerin problem çözme ve bilgiyi organize etmelerinde bilgiden daha etkilidir.

Ashton ve Webb 1986 yılında, nitel bir çalışmalarında, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler üzerine yürüttükleri bir çalışmalarında, bazı okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla zorluk çekmeler dahi diğer okul öğretmenlerine oranla daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğunu görmüşlerdir. Bunun üzerine öğretmenlerin etkinlik hissini azaltabilecek çevresel faktörleri araştırmak için, Webb ve Ashton bir yıl sonra öğretmenlerle görüşmüşler ve öğretmen etkinliğinin azalmasına neden olan bir dizi faktör bulmuşlardır. Bunlar arasında aşırı rol talepleri, zayıf moral, yetersiz maaşlar, düşük statü ve tanınma eksikliği gibi etkenlerin yer almaktadır. Ayrıca, mesleki izolasyon, belirsizlik ve yabancılaşma gibi faktörlerin de öğretmenlerin etkinlik inançlarını zayıflatma eğiliminde olduğu sonucuna varmışlardır.¹⁷⁷

3.3. Öğretmen Öz-Yeterliği ve Din Eğitimi İlişkisi

Öğretmen öz-yeterliği öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi olmak üzere üç alt boyutu vardır. Öğrenci katılımı boyutu, öğretmenin öğrencisini sınıf içi etkinliklerde başarılı olabileceklerine ne düzeyde inandırabileceğini; sınıf yönetimi boyutu, öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışları hangi düzeyde engelleyebileceklerini ve kontrol edebileceklerini; öğretim yöntemleri boyutu ise, öğretmenin öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre hangi düzeyde farklı öğretim stratejilerini kullanabileceğini ölçmektedir. Öğretmen öz-yeterliği öğretmenin bu üç alt boyutta göstereceği başarıya olan inancıdır.

Öğrencinin derse katılımı onun merak ve ilgisiyle büyük oranda ilgilidir. Ancak sınıf içinde öğrencide derse karşı ilgi ve merak uyanmasında en önemli etken öğretmendir. İbn Haldun (ö.808/1405) meşhur *Mukaddime* adlı eserinde bir bölüm açmış ve buna “Öğretimin Bir Meslek ve San’at Olduğuna dair Fasl” ismini vermiştir.¹⁷⁸ Öğretim sürecinin başarısı, öğretmenin öğrencileri bu sürece dahil edebilme, kazanıma

¹⁷⁷ Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure”, s. 221.

¹⁷⁸ M. Faruk Bayraktar, İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri, 6. Baskı, İstanbul: İFAV, 2007, s. 110.

uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilme, süreci planlayabilme ve sınıf yönetimi başarısıyla orantılıdır.

Sınıf ortamında iletişimin yüksek düzeyde olabilmesi için öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılabilir. “Yöntemler, öğrencilerin hedeflere ulaşmasına ya da içeriği içselleştirmesine yardımcı olması için seçilen öğretim işlemleridir. Teknikler ise yöntemleri uygulamaya koyma biçimleridir.”¹⁷⁹¹⁸⁰

Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi vb. arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler.¹⁸¹

Sınıf yönetiminde üç farklı anlayış görülmektedir:

- 1. Otokratik yönetim anlayışı:** Bütün ilkeler önceden belirlenmiştir, görevler tek tek önceden yazılmıştır, çalışma grupları otoriter bir şekilde hazırlanmıştır, övgü ve ceza öğretmenin bireysel bakış açılarına göre verilmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında belli bir mesafe vardır. Öğrenci emir ve talimatla güdülenmeye çalışılır. Öğretmen soruları dersin önemli bir kısmını doldurur. Bu öğretim stili, öğrencilerde de otoriter davranışa yönelimi artırmaktadır.
- 2. Demokratik yönetim anlayışı:** Bütün adımlar, önlemler ve amaçlar, karşılıklı konuşmanın ve tartışmanın bir ürünüdür. Grup kararları birlikte oluşturulur ve uygulanır. Öğretmen yardımcı ve rehber rolündedir. Övgü ve ceza, objektif, duygudan arınmış ve konuya yönelik olarak verilir. Bu öğretim stilinde iş birliği esastır, karşılıklı tartışma ve anlaşma cereyan eder, öğrenci katkılarının kabul ettiği, öğrenci merkezli öğretim süreçleri yaşanır.

¹⁷⁹

¹⁸⁰ Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, s.20.

¹⁸¹ Gülay Ekici, “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.35, (2008), s.99.

3. İlgisiz yönetim anlayışı: Öğrenciye karşı ilgi ve yardım görülmez. Öğrenciler çoğu zaman kararsız ve hareketsizdirler. Öğretmenin değerlendirmelerinde bir tutarlılık yoktur. Bu süreç eğitimden çok bir eğitimsizlik sürecidir.¹⁸²

Yukarıda da zikredildiği gibi otokratik yönetim stiliyle yönetilen bir sınıfta öğrencilerin de otoriter davranışlara yöneldiği gözlenmiştir. Aynı şekilde öğrenciliklerinde otokratik bir din eğitimi görmüş ya da otoriter bir din eğitimcisinin etkisinde kalmış öğretmenlerin de sınıf içi uygulamalarında otoriter bir rol üstlenmesi daha muhtemeldir. Bu öğretmenlerin geleneksel bir sınıf ortamı oluşturacakları düşünülmektedir.

Modern sınıf yönetiminde ise; öğrenci merkezli, öğrenci katılımının ön planda tutulduğu, öğrencilerin güçlendirildiği, potansiyellerini geliştirmelerini, kendilerini ifade etmelerini ve değerlendirmelerini sağlayan destekleyici bir çevre hazırlanması ve bu süreçte öğretmenin de kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi beklenmektedir.¹⁸³ Bu şekilde bir ortam ancak demokratik yönetim anlayışıyla yönetilen bir sınıfta oluşturulabilir. Örneğin; programların temele aldığı yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacılığın öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına dair sunduğu temel bakış açısı, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından geleneksel eğitim anlayışından farklı birtakım boyutları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenin merkezi rol oynadığı geleneksel anlayıştan yapılandırmacı bir öğretmen olmaya doğru gelişecek bu değişim ve dönüşüm sürecinin bazı zorluklar içerdiğini söylemek gerekir. Özellikle geleneksel anlayışa göre yetişen öğretmenlerin yetişme tarzları ve aldıkları eğitim bu dönüşümü zorlaştıran hususlardan birisidir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda yeni anlamlar oluşturmaları için onlara arabuluculuk yapan kolaylaştırıcılar olmalıdır, yapılandırmacılığın savunduğu öğretim uygulamalarını teşvik etmeli ve diğer öğrenme teorileri le bağlantı kurmalıdırlar. İşbirlikli, etkileşimli, deneye dayalı öğrenmeleri sağlamaya çalışmalıdırlar.¹⁸⁴

¹⁸² Muhsin Hesapçıoğlu, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları. 2008, s. 366.

¹⁸³ Hesapçıoğlu, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, s.462.

¹⁸⁴ Zengin, “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları**”, s.4.

II. BÖLÜM: BULGULARIN ANALİZİ

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Ancak bir bütünlük içerisinde verilmek istenmesinden dolayı genel değerlendirmelerin sonuç kısmında yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 5. Tanımlayıcı Özellikler

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	122	65,6
Erkek	64	34,4
Yaş		
30 Ve Aşağı	67	36,0
31-35	32	17,2
36-40	28	15,1
41-45	29	15,6
46 Ve Üzeri	30	16,1
Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yer		
İlçe Ve Diğer	43	23,1
İl	143	76,9
Medeni Durum		
Evli	131	70,4
Bekar	55	29,6
Aile Aylık Ortalama Geliri		
4000 Ve Altı	53	28,5
4001-6000	73	39,2
6001-8000	37	19,9
8000 Üzeri	23	12,4

Mezun Olunan Lise Türü		
İmam Hatip Lisesi	167	89,8
Diğer	19	10,2
Hafızlık Durumu		
Hafızlığımı Tamamladım	24	12,9
Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	8,1
Hafızlık Çalışmadım	147	79,0
Mezun Olunan Fakülte		
İlahiyat Fakültesi	158	84,9
Eğitim Fakültesi	28	15,1
Mezun Olunan Bölüm		
İlahiyat	122	65,6
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	34,4
Mezun Olduktan Sonra Geçen Süre		
5 Yıl Ve Altı	47	25,3
6-10 Yıl	46	24,7
11-15 Yıl	25	13,4
16-20 Yıl	35	18,8
21 Yıl Ve Üzeri	33	17,7
Öğretmenlik Kıdemi		
5 Yıl Ve Altı	75	40,3
6-10 Yıl	40	21,5
11-15 Yıl	36	19,4
16 Yıl Ve Üzeri	35	18,8
Eğitim Durumu		
Lisans	118	63,4
Yİ Öğrencisi	30	16,1
Yİ Mezunu	38	20,4

Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumu		
Sık Sık	34	18,3
Ara Sıra	125	67,2
Hiç	27	14,5
Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumu		
Sık Sık	24	12,9
Ara Sıra	117	62,9
Hiç	45	24,2
Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hoca Yaklaşımı		
Otoriter	36	19,4
Demokratik	150	80,6
Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğü		
Dindar	153	82,3
Biraz Dindar	33	17,7
Din Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumu		
Demokratik	64	34,4
Otoriter	58	31,2
Koruyucu	53	28,5
İlgisiz	11	5,9
En Güçlü		
Aile	120	64,5
Okul	52	28,0
Dini Nitelikli Teşekküller (cemaat, Tarikat)	8	4,3
Camiler, Sürekli Ve Ya Yaz Kur'an Kursları	6	3,2
Güçlü		
Aile	32	17,2
Okul	90	48,4
Dini Nitelikli Teşekküller (cemaat, Tarikat)	40	21,5

Camiler, Sürekli Ve Ya Yaz Kur'an Kursları	24	12,9
Biraz Güçlü		
Aile	12	6,5
Okul	40	21,5
Dini Nitelikli Teşekküller (cemaat, Tarikat)	22	11,8
Camiler, Sürekli Ve Ya Yaz Kur'an Kursları	112	60,2
Az Güçlü		
Aile	11	5,9
Okul	22	11,8
Dini Nitelikli Teşekküller (cemaat, Tarikat)	114	61,3
Camiler, Sürekli Ve Ya Yaz Kur'an Kursları	39	21,0

Öğretmenler Cinsiyete Göre 122'si (%65,6) kadın, 64'ü (%34,4) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler yaşa göre 67'si (%36,0) 30 ve aşağı, 32'si (%17,2) 31-35, 28'i (%15,1) 36-40, 29'u (%15,6) 41-45, 30'u (%16,1) 46 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler hayatının çoğunun geçirildiği yer göre 43'ü (%23,1) ilçe ve diğer, 143'ü (%76,9) il olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler medeni duruma göre 131'i (%70,4) evli, 55'i (%29,6) bekar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler aile aylık ortalama geliri göre 53'ü (%28,5) 4000 ve altı, 73'ü (%39,2) 4001-6000, 37'si (%19,9) 6001-8000, 23'ü (%12,4) 8000 üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olunan lise türüne göre 167'si (%89,8) imam hatip lisesi, 19'u (%10,2) diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler hafızlık durumu göre 24'ü (%12,9) hafızlığını tamamladım, 15'i (%8,1) hafızlık çalıştım ama tamamlayamadım, 147'si (%79,0) hafızlık çalışmadım olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olunan fakülte göre 158'i (%84,9) ilahiyat fakültesi, 28'i (%15,1) eğitim fakültesi olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olunan bölüm göre 122'si (%65,6) ilahiyat, 64'ü (%34,4) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mezun olduktan sonra geçen süre göre 47'si (%25,3) 5 yıl ve altı, 46'sı (%24,7) 6-10 yıl, 25'i (%13,4) 11-15 yıl, 35'i (%18,8) 16-20 yıl, 33'ü (%17,7) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler öğretmenlik kıdemi göre 75'i (%40,3) 5 yıl ve altı, 40'ı (%21,5) 6-10 yıl, 36'sı (%19,4) 11-15 yıl, 35'i (%18,8) 16 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler eğitim durumuna göre 118'i (%63,4) lisans, 30'u (%16,1) yıl öğrencisi, 38'i (%20,4) yıl mezunu olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılma durumu göre 34'ü (%18,3) sık sık, 125'i (%67,2) ara sıra, 27'si (%14,5) hiç olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler Meb dışında eğitimlere katılma durumu göre 24'ü (%12,9) sık sık, 117'si (%62,9) ara sıra, 45'i (%24,2) hiç olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı göre 36'sı (%19,4) otoriter, 150'si (%80,6) demokratik olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre 153'ü (%82,3) dindar, 33'ü (%17,7) biraz dindar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu göre 64'ü (%34,4) demokratik, 58'i (%31,2) otoriter, 53'ü (%28,5) koruyucu, 11'i (%5,9) ilgisiz olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler en güçlü göre 120'si (%64,5) aile, 52'si (%28,0) okul, 8'i (%4,3) dini nitelikli teşekküller (cemaat, tarikat), 6'sı (%3,2) camiler, sürekli ve ya yaz Kur'an kursları olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler güçlü göre 32'si (%17,2) aile, 90'ı (%48,4) okul, 40'ı (%21,5) dini nitelikli teşekküller (cemaat, tarikat), 24'ü (%12,9) camiler, sürekli ve ya yaz Kur'an kursları olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler biraz güçlü göre 12'si (%6,5) aile, 40'ı (%21,5) okul, 22'si (%11,8) dini nitelikli teşekküller (cemaat, tarikat), 112'si (%60,2) camiler, sürekli ve ya yaz Kur'an kursları olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler az güçlü göre 11'i (%5,9) aile, 22'si (%11,8) okul, 114'ü (%61,3) dini nitelikli teşekküller (cemaat, tarikat), 39'u (%21,0) camiler, sürekli ve ya yaz Kur'an kursları olarak dağılmaktadır.

1. Din Anlayışı, Duygusal Zekâ ve Mesleki Öz Yeterlilik Puan Ortalamaları

Tablo 6. Din Anlayışı Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Geleneksel Anlayış	186	4,685	0,346	3,000	5,000
Model Alma Anlayışı	186	3,527	0,958	1,000	5,000
Din Anlayışı Genel	186	4,437	0,390	3,140	5,000

Öğretmenlerin “geleneksel anlayış” ortalaması çok yüksek $4,685 \pm 0,346$ (Min=3; Maks=5), “model alma anlayışı” ortalaması yüksek $3,527 \pm 0,958$ (Min=1; Maks=5), “din anlayışı genel” ortalaması çok yüksek $4,437 \pm 0,390$ (Min=3.14; Maks=5), olarak saptanmıştır.

Tablo 7. Duygusal Zekâ Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	186	3,859	0,691	1,140	5,000
Duyguların Değerlendirilmesi	186	3,870	0,563	1,850	5,000
Duyguların Kullanımı	186	3,436	0,570	1,710	5,000
Duygusal Zekâ Genel	186	3,791	0,446	2,100	4,900

Öğretmenlerin “iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi” ortalaması yüksek $3,859 \pm 0,691$ (Min=1.14; Maks=5), “duyguların değerlendirilmesi” ortalaması yüksek $3,870 \pm 0,563$ (Min=1.85; Maks=5), “duyguların kullanımı” ortalaması yüksek

3,436±0,570 (Min=1.71; Maks=5), “duygusal zekâ genel” ortalaması yüksek 3,791±0,446 (Min=2.1; Maks=4.9), olarak saptanmıştır.

Tablo 8. Mesleki Öz Yeterlilik Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Öğrenci Katılımı	186	6,654	1,304	2,000	9,000
Öğretim Yöntemleri	186	6,484	1,367	2,000	9,000
Sınıf Yönetimi	186	6,422	1,452	2,000	9,000

Öğretmenlerin “öğrenci katılımı” ortalaması 6,654±1,304 (Min=2; Maks=9), “öğretim yöntemleri” ortalaması 6,484±1,367 (Min=2; Maks=9), “sınıf yönetimi” ortalaması 6,422±1,452 (Min=2; Maks=9), olarak saptanmıştır.

2. Din Anlayışı, Duygusal Zekâ ve Mesleki Öz Yeterlilik Puanları Arasındaki İlişkiler

Tablo 9. Din Anlayışı, Duygusal Zekâ ve Mesleki Öz Yeterlilik Puanları ve Bazı Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi

		Yaş	Aile Aylık Ort. Gelir	Mezun Olduktan Öğretmenlik Kıdemi	Geleneksel Anlayış	Model Alma Anlayışı	Din Anlayışı	İyimserlik	Ruh Halinin	Duyguların Değerlendiril	Duyguların Kullanımı	Duygusal Zekâ Genel	Öğrenci Katılımı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi
Yaş	r	1,000													
	p	0,000													
Aile Aylık Ortalama Gelir	r	0,114	1,000												
	p	0,120	0,000												
Mezun Olduktan Sonra Geçen Süre	r	0,924*	0,120	1,000											
	p	0,000	0,103	0,000											
Öğretmenlik Kıdemi	r	0,831*	0,193*	0,843*	1,000										
	p	0,000	0,008	0,000	0,000										
Geleneksel Anlayış	r	0,166*	0,119	0,156*	0,132	1,000									
	p	0,024	0,104	0,034	0,072	0,000									

Model Alma Anlayışı	r	0,137	-0,126	0,109	0,080	0,324*	1,000								
	p	0,061	0,087	0,140	0,279	0,000	0,000								
Din Anlayışı Genel	r	0,188*	0,017	0,166*	0,134	0,867*	0,752*	1,000							
	p	0,010	0,819	0,024	0,068	0,000	0,000	0,000							
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	r	-0,100	0,119	-0,122	0,099	0,136	-0,110	0,037	1,000						
	p	0,173	0,105	0,097	0,180	0,063	0,135	0,615	0,000						
Duyguların Değerlendirilmesi	r	0,017	0,046	0,027	0,005	0,149*	-0,036	0,085	0,293*	1,000					
	p	0,820	0,531	0,717	0,943	0,042	0,625	0,250	0,000	0,000					
Duyguların Kullanımı	r	0,007	-0,134	0,014	0,027	-0,065	0,005	0,043	-0,179*	0,233*	1,000				
	p	0,927	0,069	0,854	0,710	0,379	0,950	0,563	0,014	0,001	0,000				
Duygusal Zekâ Genel	r	-0,071	0,084	-0,083	0,070	0,154*	-0,101	0,054	0,871*	0,683*	0,169*	1,000			
	p	0,333	0,256	0,259	0,342	0,036	0,172	0,464	0,000	0,000	0,021	0,000			
Öğrenci Katılımı	r	-0,108	0,069	-0,119	0,052	0,130	-0,143	0,015	0,533*	0,162*	-0,131	0,459*	1,000		
	p	0,142	0,348	0,107	0,481	0,076	0,051	0,835	0,000	0,027	0,076	0,000	0,000		
Öğretim Yöntemleri	r	-0,052	0,077	-0,051	0,011	0,190*	-0,081	0,090	0,499*	0,150*	-0,135	0,426*	0,864*	1,000	
	p	0,480	0,296	0,487	0,885	0,009	0,273	0,224	0,000	0,041	0,065	0,000	0,000	0,000	
Sınıf Yönetimi	r	-0,105	0,097	-0,101	0,024	0,136	-0,181*	-0,001	0,479*	0,163*	-0,121	0,419*	0,842*	0,912*	1,000
	p	0,156	0,187	0,169	0,746	0,065	0,013	0,989	0,000	0,027	0,099	0,000	0,000	0,000	0,000

<0,05; **<0,01

Yaş, aile aylık ortalama gelir, mezun olduktan sonra geçen süre, öğretmenlik kıdemi, geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel, iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel, öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

- Mezun olduktan sonra geçen süre ile yaş arasında $r=0.924$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğretmenlik kıdemi ile yaş arasında $r=0.831$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğretmenlik kıdemi ile aile aylık ortalama gelir arasında $r=0.193$ pozitif ($p=0,008<0.05$),
- Öğretmenlik kıdemi ile mezun olduktan sonra geçen süre arasında $r=0.843$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Geleneksel anlayış ile yaş arasında $r=0.166$ pozitif ($p=0,024<0.05$),
- Geleneksel anlayış ile mezun olduktan sonra geçen süre arasında $r=0.156$ pozitif ($p=0,034<0.05$),
- Model alma anlayışı ile geleneksel anlayış arasında $r=0.324$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Din anlayışı genel ile yaş arasında $r=0.188$ pozitif ($p=0,010<0.05$),
- Din anlayışı genel ile mezun olduktan sonra geçen süre arasında $r=0.166$ pozitif ($p=0,024<0.05$),
- Din anlayışı genel ile geleneksel anlayış arasında $r=0.867$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Din anlayışı genel ile model alma anlayışı arasında $r=0.752$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Duyguların değerlendirilmesi ile geleneksel anlayış arasında $r=0.149$ pozitif ($p=0,042<0.05$),
- Duyguların değerlendirilmesi ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=0.293$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Duyguların kullanımı ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=-0.179$ negatif ($p=0,014<0.05$),
- Duyguların kullanımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında $r=0.233$ pozitif ($p=0,001<0.05$),
- Duygusal zekâ genel ile geleneksel anlayış arasında $r=0.154$ pozitif ($p=0,036<0.05$),
- Duygusal zekâ genel ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=0.871$ pozitif ($p=0,000<0.05$),

- Duygusal zekâ genel ile duyguların değerlendirilmesi arasında $r=0.683$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Duygusal zekâ genel ile duyguların kullanımı arasında $r=0.169$ pozitif ($p=0,021<0.05$),
- Öğrenci katılımı ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=0.533$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğrenci katılımı ile duyguların değerlendirilmesi arasında $r=0.162$ pozitif ($p=0,027<0.05$),
- Öğrenci katılımı ile duygusal zekâ genel arasında $r=0.459$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğretim yöntemleri ile geleneksel anlayış arasında $r=0.19$ pozitif ($p=0,009<0.05$),
- Öğretim yöntemleri ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=0.499$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğretim yöntemleri ile duyguların değerlendirilmesi arasında $r=0.15$ pozitif ($p=0,041<0.05$),
- Öğretim yöntemleri ile duygusal zekâ genel arasında $r=0.426$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Öğretim yöntemleri ile öğrenci katılımı arasında $r=0.864$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile model alma anlayışı arasında $r=-0.181$ negatif ($p=0,013<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi arasında $r=0.479$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile duyguların değerlendirilmesi arasında $r=0.163$ pozitif ($p=0,027<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile duygusal zekâ genel arasında $r=0.419$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile öğrenci katılımı arasında $r=0.842$ pozitif ($p=0,000<0.05$),
- Sınıf yönetimi ile öğretim yöntemleri arasında $r=0.912$ pozitif ($p=0,000<0.05$) ilişkisi bulunmuştur.

Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

3. Din Anlayışı Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Tablo 10. Din Anlayışı Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Geleneksel Anlayış	4000 Ve Altı	53	4,599	0,409	1,606	0,190
	4001-6000	73	4,709	0,345		

	6001-8000	37	4,727	0,287		
	8000 Üzeri	23	4,739	0,243		
Model Alma Anlayışı	4000 Ve Altı	53	3,497	1,035	1,321	0,269
	4001-6000	73	3,662	0,937		
	6001-8000	37	3,496	0,922		
	8000 Üzeri	23	3,217	0,874		
Din Anlayışı Genel	4000 Ve Altı	53	4,363	0,459	1,090	0,355
	4001-6000	73	4,484	0,380		
	6001-8000	37	4,463	0,331		
	8000 Üzeri	23	4,413	0,327		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları aile aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 11. Din Anlayışı Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Geleneksel Anlayış	Demokratik	64	4,676	0,304	0,187	0,905	
	Otoriter	58	4,701	0,379			
	Koruyucu	53	4,691	0,347			
	İlgisiz	11	4,620	0,416			
Model Alma Anlayışı	Demokratik	64	3,578	0,865	3,123	0,027	1>4 2>4 3>4
	Otoriter	58	3,626	1,028			
	Koruyucu	53	3,528	0,897			
	İlgisiz	11	2,697	1,110			
Din Anlayışı Genel	Demokratik	64	4,441	0,317	1,424	0,237	
	Otoriter	58	4,470	0,427			
	Koruyucu	53	4,442	0,393			
	İlgisiz	11	4,208	0,524			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 182)}=3,123$; $p=0,027<0.05$). Farkın nedeni; Din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu demokratik olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,578$), din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu ilgisiz olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=2,697$) yüksek olmasıdır. Din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu otoriter olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,626$), din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu ilgisiz olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=2,697$) yüksek olmasıdır. Din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu koruyucu olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,528$), din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu ilgisiz olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=2,697$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, din anlayışı genel puanları din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 12. Din Anlayışı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Geleneksel Anlayış	Lisans	118	4,685	0,341	0,054	0,948
	Y1 Öğrencisi	30	4,700	0,313		
	Y1 Mezunu	38	4,672	0,391		
Model Alma Anlayışı	Lisans	118	3,593	0,929	0,953	0,388
	Y1 Öğrencisi	30	3,333	1,054		
	Y1 Mezunu	38	3,474	0,973		
Din Anlayışı Genel	Lisans	118	4,451	0,386	0,220	0,803
	Y1 Öğrencisi	30	4,407	0,387		
	Y1 Mezunu	38	4,415	0,413		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 13. Din Anlayışı Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
	Hafızlığımı Tamamladım	24	4,652	0,521	0,163	0,850

Geleneksel Anlayış	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	4,667	0,348		
	Hafızlık Çalışmadım	147	4,692	0,311		
Model Alma Anlayışı	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,611	1,043	0,111	0,895
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,489	1,046		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,517	0,941		
Din Anlayışı Genel	Hafızlığımı Tamamladım	24	4,429	0,442	0,036	0,965
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	4,414	0,453		
	Hafızlık Çalışmadım	147	4,440	0,377		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları hafızlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 14. Din Anlayışı Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Geleneksel Anlayış	Sık Sık	34	4,762	0,307	1,542	0,217
	Ara Sıra	125	4,655	0,369		
	Hiç	27	4,727	0,255		
Model Alma Anlayışı	Sık Sık	34	3,726	1,059	0,938	0,393
	Ara Sıra	125	3,493	0,926		
	Hiç	27	3,432	0,978		
Din Anlayışı Genel	Sık Sık	34	4,540	0,429	1,612	0,202
	Ara Sıra	125	4,406	0,393		
	Hiç	27	4,450	0,306		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları hizmet içi eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 15. Din Anlayışı Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Geleneksel Anlayış	Sık Sık	24	4,689	0,458	0,121	0,886
	Ara Sıra	117	4,692	0,323		
	Hiç	45	4,663	0,341		
Model Alma Anlayışı	Sık Sık	24	3,833	1,012	1,463	0,234
	Ara Sıra	117	3,496	0,941		
	Hiç	45	3,444	0,964		
Din Anlayışı Genel	Sık Sık	24	4,506	0,509	0,559	0,573
	Ara Sıra	117	4,436	0,369		
	Hiç	45	4,402	0,375		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları meb dışında eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 16. Din Anlayışı Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	Evli	131	4,731	0,298	2,855	184	0,015
	Bekar	55	4,575	0,421			
Model Alma Anlayışı	Evli	131	3,598	0,945	1,567	184	0,119
	Bekar	55	3,358	0,977			
Din Anlayışı Genel	Evli	131	4,488	0,347	2,825	184	0,013
	Bekar	55	4,314	0,458			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin medeni duruma göre geleneksel anlayış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.855$; $p=0.015<0,05$). Evlilerin geleneksel anlayış puanları ($\bar{x}=4,731$), bekarların geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,575$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin medeni duruma göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.825$; $p=0.013<0,05$). Evlilerin din anlayışı genel puanları ($\bar{x}=4,488$), bekarların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,314$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin model alma anlayışı puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 17. Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Geleneksel Anlayış	5 Yıl Ve Altı	47	4,617	0,407	1,205	0,310	
	6-10 Yıl	46	4,644	0,375			
	11-15 Yıl	25	4,724	0,309			
	16-20 Yıl	35	4,746	0,272			
	21 Yıl Ve Üzeri	33	4,744	0,293			
Model Alma Anlayışı	5 Yıl Ve Altı	47	3,617	0,975	2,705	0,032	1>3 5>3
	6-10 Yıl	46	3,464	0,821			
	11-15 Yıl	25	3,053	1,044			
	16-20 Yıl	35	3,524	1,020			
	21 Yıl Ve Üzeri	33	3,849	0,878			
Din Anlayışı Genel	5 Yıl Ve Altı	47	4,403	0,423	1,309	0,268	
	6-10 Yıl	46	4,391	0,370			
	11-15 Yıl	25	4,366	0,405			
	16-20 Yıl	35	4,484	0,379			
	21 Yıl Ve Üzeri	33	4,552	0,359			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin mezun olduktan sonra geçen süreye göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 181)}=2,705$; $p=0,032<0,05$). Farkın nedeni; Mezun olduktan sonra geçen süre 5 yıl ve altı olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,617$), mezun olduktan sonra geçen süre 11-15 yıl olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,053$) yüksek olmasıdır. Mezun olduktan sonra geçen süre 21 yıl ve üzeri olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,849$), mezun olduktan sonra geçen süre 11-15 yıl olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,053$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, din anlayışı genel puanları mezun olduktan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Tablo 18. Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	İlahiyat	122	4,727	0,302	2,303	184	0,038
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	4,605	0,408			
Model Alma Anlayışı	İlahiyat	122	3,650	0,947	2,457	184	0,015
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	3,292	0,944			
Din Anlayışı Genel	İlahiyat	122	4,496	0,349	2,920	184	0,004
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	4,324	0,439			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin mezun olunan bölüm göre geleneksel anlayış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.303$; $p=0.038<0,05$). İlahiyat mezunlarının geleneksel anlayış puanları ($\bar{x}=4,727$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunlarının geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,605$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin mezun olunan bölüm göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.457$; $p=0.015<0,05$). İlahiyat mezunlarının model alma anlayışı puanları ($\bar{x}=3,650$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunlarının model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,292$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin mezun olunan bölüm göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.920$; $p=0.004<0,05$). İlahiyat mezunlarının din anlayışı genel puanları ($\bar{x}=4,496$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunlarının din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,324$) yüksek bulunmuştur

Tablo 19. Din Anlayışı Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Geleneksel Anlayış	30 Ve Aşağı	67	4,619	0,426	1,491	0,207	
	31-35	32	4,665	0,273			
	36-40	28	4,698	0,314			
	41-45	29	4,784	0,246			
	46 Ve Üzeri	30	4,746	0,307			
Model Alma Anlayışı	30 Ve Aşağı	67	3,488	0,947	2,876	0,024	4>1 4>2 5>2 4>3
	31-35	32	3,240	0,835			
	36-40	28	3,298	1,075			
	41-45	29	3,908	0,868			
	46 Ve Üzeri	30	3,767	0,960			
Din Anlayışı Genel	30 Ve Aşağı	67	4,376	0,429	2,564	0,040	4>1 4>2
	31-35	32	4,359	0,284			
	36-40	28	4,398	0,419			
	41-45	29	4,596	0,336			
	46 Ve Üzeri	30	4,536	0,374			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin yaşa göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 181)}=2,876$; $p=0,024<0.05$). Farkın nedeni; Yaş 41-45 olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,908$), yaş 30 ve aşağı olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,488$) yüksek olmasıdır. Yaş 41-45 olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,908$), yaş 31-35 olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,240$) yüksek olmasıdır. Yaş 46 ve üzeri olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,767$), yaş 31-35 olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,240$) yüksek olmasıdır. Yaş

41-45 olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,908$), yaş 36-40 olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,298$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin yaşa göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 181)}=2,564$; $p=0,040<0.05$). Farkın nedeni; Yaş 41-45 olanların din anlayışı genel puanlarının ($\bar{x}=4,596$), yaş 30 ve aşağı olanların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,376$) yüksek olmasıdır. Yaş 41-45 olanların din anlayışı genel puanlarının ($\bar{x}=4,596$), yaş 31-35 olanların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,359$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin geleneksel anlayış puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 20. Din Anlayışı Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Geleneksel Anlayış	5 Yıl Ve Altı	75	4,601	0,410	3,129	0,027	2>1 4>1
	6-10 Yıl	40	4,766	0,281			
	11-15 Yıl	36	4,679	0,288			
	16 Yıl Ve Üzeri	35	4,777	0,275			
Model Alma Anlayışı	5 Yıl Ve Altı	75	3,533	0,930	2,859	0,038	4>2 4>3
	6-10 Yıl	40	3,392	0,930			
	11-15 Yıl	36	3,296	1,020			
	16 Yıl Ve Üzeri	35	3,905	0,910			
Din Anlayışı Genel	5 Yıl Ve Altı	75	4,372	0,414	2,899	0,036	4>1 4>3
	6-10 Yıl	40	4,471	0,351			
	11-15 Yıl	36	4,383	0,381			
	16 Yıl Ve Üzeri	35	4,590	0,354			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi göre geleneksel anlayış puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 182)}=3,129$; $p=0,027<0.05$). Farkın nedeni; öğretmenlik kıdemi 6-10 yıl olanların geleneksel anlayış puanlarının ($\bar{x}=4,766$), öğretmenlik kıdemi 5

yıl ve altı olanların geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,601$) yüksek olmasıdır. Öğretmenlik kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların geleneksel anlayış puanlarının ($\bar{x}=4,777$), öğretmenlik kıdemi 5 yıl ve altı olanların geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,601$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 182)}=2,859$; $p=0,038<0.05$). Farkın nedeni; öğretmenlik kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,905$), öğretmenlik kıdemi 6-10 yıl olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,392$) yüksek olmasıdır. Öğretmenlik kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların model alma anlayışı puanlarının ($\bar{x}=3,905$), öğretmenlik kıdemi 11-15 yıl olanların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,296$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 182)}=2,899$; $p=0,036<0.05$). Farkın nedeni; öğretmenlik kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların din anlayışı genel puanlarının ($\bar{x}=4,590$), öğretmenlik kıdemi 5 yıl ve altı olanların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,372$) yüksek olmasıdır. Öğretmenlik kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların din anlayışı genel puanlarının ($\bar{x}=4,590$), öğretmenlik kıdemi 11-15 yıl olanların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,383$) yüksek olmasıdır.

Tablo 21. Din Anlayışı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	Kadın	122	4,680	0,306	-0,281	184	0,779
	Erkek	64	4,695	0,412			
Model Alma Anlayışı	Kadın	122	3,388	0,927	-2,778	184	0,006
	Erkek	64	3,792	0,968			
Din Anlayışı Genel	Kadın	122	4,403	0,370	-1,641	184	0,103
	Erkek	64	4,501	0,422			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre model alma anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(184)}=-2.778$; $p=0.006<0,05$). Erkeklerin model alma anlayışı puanları ($\bar{x}=3,792$), kadınların model alma anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,388$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, din anlayışı genel puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 22. Din Anlayışı Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hocanın Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	Otoriter	36	4,674	0,387	-0,203	184	0,840
	Demokratik	150	4,687	0,336			
Model Alma Anlayışı	Otoriter	36	3,722	0,853	1,365	184	0,174
	Demokratik	150	3,480	0,979			
Din Anlayışı Genel	Otoriter	36	4,470	0,411	0,575	184	0,566
	Demokratik	150	4,429	0,386			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 23. Din Anlayışı Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yer Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	İlçe Ve Diğer	43	4,543	0,443	-3,133	184	0,014
	İl	143	4,727	0,299			
Model Alma Anlayışı	İlçe Ve Diğer	43	3,450	0,978	-0,602	184	0,548
	İl	143	3,550	0,955			
Din Anlayışı Genel	İlçe Ve Diğer	43	4,309	0,418	-2,483	184	0,014
	İl	143	4,475	0,374			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin hayatının çoğunun geçirildiği yer göre geleneksel anlayış puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(184)}=-3.133$; $p=0.014<0,05$). Hayatının çoğunu ilde geçirenlerin geleneksel anlayış puanları ($\bar{x}=4,727$), hayatının çoğunu ilçe ve diğer yerlerde geçirenlerin geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,543$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin hayatının çoğunun geçirildiği yer göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=-2.483$; $p=0.014<0,05$). Hayatının çoğunu ilde geçirenlerin din anlayışı genel puanları ($\bar{x}=4,475$), hayatının çoğunu ilçe ve diğer yerlerde geçirenlerin din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,309$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin model alma anlayışı puanları hayatının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 24. Din Anlayışı Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	Dindar	153	4,728	0,301	3,795	184	0,006
	Biraz Dindar	33	4,485	0,458			
Model Alma Anlayışı	Dindar	153	3,580	0,934	1,620	184	0,107
	Biraz Dindar	33	3,283	1,045			
Din Anlayışı Genel	Dindar	153	4,482	0,353	3,503	184	0,006
	Biraz Dindar	33	4,227	0,480			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre geleneksel anlayış puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=3.795$; $p=0.006<0,05$). Dindar yaklaşımında olanların geleneksel anlayış puanları ($\bar{x}=4,728$), biraz Dindar yaklaşımında olanların geleneksel anlayış puanlarından ($\bar{x}=4,485$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre din anlayışı genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=3.503$; $p=0.006<0,05$). Dindar yaklaşımında olanların din anlayışı genel puanları ($\bar{x}=4,482$), biraz Dindar yaklaşımında olanların din anlayışı genel puanlarından ($\bar{x}=4,227$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin model alma anlayışı puanları kendini hangi yaklaşımda gördüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 25. Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	İlahiyat Fakültesi	158	4,684	0,353	-0,113	184	0,910
	Eğitim Fakültesi	28	4,692	0,303			
Model Alma Anlayışı	İlahiyat Fakültesi	158	3,517	0,979	-0,337	184	0,736
	Eğitim Fakültesi	28	3,583	0,849			
Din Anlayışı Genel	İlahiyat Fakültesi	158	4,434	0,395	-0,256	184	0,798
	Eğitim Fakültesi	28	4,454	0,368			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 26. Din Anlayışı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Geleneksel Anlayış	İmam Hatip Lisesi	167	4,697	0,329	1,477	184	0,274
	Diğer	19	4,574	0,465			
Model Alma Anlayışı	İmam Hatip Lisesi	167	3,513	0,953	-0,586	184	0,559
	Diğer	19	3,649	1,021			
Din Anlayışı Genel	İmam Hatip Lisesi	167	4,444	0,371	0,715	184	0,598
	Diğer	19	4,376	0,536			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin geleneksel anlayış, model alma anlayışı, din anlayışı genel puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4. Duygusal Zekâ Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Tablo 27. Duygusal Zekâ Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	4000 Ve Altı	53	3,757	0,947	0,936	0,425	
	4001-6000	73	3,843	0,622			
	6001-8000	37	3,987	0,409			
	8000 Üzeri	23	3,942	0,539			
Duyguların Değerlendirilmesi	4000 Ve Altı	53	3,827	0,558	0,145	0,933	
	4001-6000	73	3,883	0,553			
	6001-8000	37	3,896	0,521			
	8000 Üzeri	23	3,886	0,694			
Duyguların Kullanımı	4000 Ve Altı	53	3,472	0,743	3,130	0,027	2>3 2>4
	4001-6000	73	3,550	0,473			
	6001-8000	37	3,305	0,360			
	8000 Üzeri	23	3,199	0,587			
Duygusal Zekâ Genel	4000 Ve Altı	53	3,730	0,520	0,511	0,676	
	4001-6000	73	3,806	0,444			
	6001-8000	37	3,842	0,303			
	8000 Üzeri	23	3,798	0,477			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin aile aylık ortalama geliri göre duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 182)}=3,130$; $p=0,027<0.05$). Farkın nedeni; Aile aylık ortalama geliri 4001-6000 olanların duyguların kullanımı puanlarının ($\bar{x}=3,550$), aile aylık ortalama geliri 6001-8000 olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,305$) yüksek olmasıdır. Aile aylık ortalama geliri 4001-6000 olanların duyguların kullanımı puanlarının ($\bar{x}=3,550$), aile aylık ortalama geliri 8000 üzeri olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,199$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duygusal zekâ genel puanları aile aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 28. Duygusal Zekâ Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Demokratik	64	3,845	0,717	0,370	0,775
	Otoriter	58	3,935	0,751		
	Koruyucu	53	3,802	0,518		
	İlgisiz	11	3,823	0,959		
Duyguların Değerlendirilmesi	Demokratik	64	3,915	0,518	0,405	0,750
	Otoriter	58	3,881	0,621		
	Koruyucu	53	3,801	0,463		
	İlgisiz	11	3,888	0,910		
Duyguların Kullanımı	Demokratik	64	3,328	0,531	1,184	0,317
	Otoriter	58	3,500	0,658		
	Koruyucu	53	3,477	0,499		
	İlgisiz	11	3,520	0,593		
Duygusal Zekâ Genel	Demokratik	64	3,779	0,437	0,457	0,713
	Otoriter	58	3,844	0,479		
	Koruyucu	53	3,746	0,369		
	İlgisiz	11	3,792	0,662		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 29. Duygusal Zekâ Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Lisans	118	3,789	0,800	2,177	0,116	
	Yl Öğrencisi	30	4,073	0,343			
	Yl Mezunu	38	3,910	0,465			
Duyguların Değerlendirilmesi	Lisans	118	3,816	0,596	1,743	0,178	
	Yl Öğrencisi	30	4,018	0,466			
	Yl Mezunu	38	3,921	0,512			
Duyguların Kullanımı	Lisans	118	3,401	0,629	0,598	0,551	
	Yl Öğrencisi	30	3,495	0,483			
	Yl Mezunu	38	3,496	0,421			
Duygusal Zekâ Genel	Lisans	118	3,731	0,491	3,473	0,033	2>1
	Yl Öğrencisi	30	3,957	0,296			
	Yl Mezunu	38	3,843	0,359			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre duygusal zekâ genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 183)}=3,473$; $p=0,033<0.05$). Farkın nedeni; Eğitim durumu yl öğrencisi olanların duygusal zekâ genel puanlarının ($\bar{x}=3,957$), eğitim durumu lisans olanların duygusal zekâ genel puanlarından ($\bar{x}=3,731$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 30. Duygusal Zekâ Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,784	0,562	0,362	0,697
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,978	0,649		

	Hafızlık Çalışmadım	147	3,860	0,716		
Duyguların Değerlendirilmesi	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,881	0,453	0,194	0,824
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,954	0,678		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,860	0,570		
Duyguların Kullanımı	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,619	0,437	1,441	0,239
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,419	0,505		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,407	0,592		
Duygusal Zekâ Genel	Hafızlığımı Tamamladım	24	3,787	0,295	0,290	0,749
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	3,875	0,544		
	Hafızlık Çalışmadım	147	3,783	0,458		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hafızlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 31. Duygusal Zekâ Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Sık Sık	34	3,709	1,094	1,121	0,328
	Ara Sıra	125	3,880	0,538		
	Hiç	27	3,954	0,672		
Duyguların Değerlendirilmesi	Sık Sık	34	3,982	0,522	1,090	0,338
	Ara Sıra	125	3,830	0,583		
	Hiç	27	3,917	0,516		
Duyguların Kullanımı	Sık Sık	34	3,605	0,545	2,948	0,055
	Ara Sıra	125	3,429	0,570		

	Hiç	27	3,254	0,555		
Duygusal Zekâ Genel	Sık Sık	34	3,778	0,516	0,089	0,915
	Ara Sıra	125	3,787	0,433		
	Hiç	27	3,823	0,430		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hizmet içi eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 32. Duygusal Zekâ Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Sık Sık	24	3,841	1,125	0,825	0,440	
	Ara Sıra	117	3,905	0,608			
	Hiç	45	3,750	0,594			
Duyguların Değerlendirilmesi	Sık Sık	24	3,958	0,554	3,433	0,034	2>3
	Ara Sıra	117	3,924	0,563			
	Hiç	45	3,682	0,539			
Duyguların Kullanımı	Sık Sık	24	3,685	0,551	3,639	0,028	1>2 1>3
	Ara Sıra	117	3,436	0,569			
	Hiç	45	3,302	0,548			
Duygusal Zekâ Genel	Sık Sık	24	3,852	0,579	2,935	0,056	
	Ara Sıra	117	3,831	0,421			
	Hiç	45	3,652	0,412			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin Meb dışında eğitimlere katılma durumu göre duyguların değerlendirilmesi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 183)}=3,433$; $p=0,034<0.05$). Farkın nedeni; Meb dışında eğitimlere katılma durumu ara sıra olanların duyguların değerlendirilmesi puanlarının ($\bar{x}=3,924$), Meb dışında eğitimlere katılma

durumu hiç olanların duyguların değerlendirilmesi puanlarından ($\bar{x}=3,682$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin Meb dışında eğitimlere katılma durumu göre duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 183)}=3,639$; $p=0,028<0.05$). Farkın nedeni; Meb dışında eğitimlere katılma durumu sık sık olanların duyguların kullanımı puanlarının ($\bar{x}=3,685$), Meb dışında eğitimlere katılma durumu ara sıra olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,436$) yüksek olmasıdır. Meb dışında eğitimlere katılma durumu sık sık olanların duyguların kullanımı puanlarının ($\bar{x}=3,685$), meb dışında eğitimlere katılma durumu hiç olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,302$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duygusal zekâ genel puanları Meb dışında eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 33. Duygusal Zekâ Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Evli	131	3,875	0,650	0,472	184	0,638
	Bekar	55	3,823	0,784			
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	131	3,884	0,599	0,529	184	0,598
	Bekar	55	3,836	0,470			
Duyguların Kullanımı	Evli	131	3,400	0,532	-1,306	184	0,231
	Bekar	55	3,520	0,648			
Duygusal Zekâ Genel	Evli	131	3,797	0,451	0,302	184	0,763
	Bekar	55	3,775	0,440			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 34. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	5 Yıl ve Altı	47	4,011	0,639	0,827	0,509
	6-10 Yıl	46	3,816	0,625		
	11-15 Yıl	25	3,777	0,932		
	16-20 Yıl	35	3,853	0,665		
	21 Yıl ve Üzeri	33	3,773	0,672		
Duyguların Değerlendirilmesi	5 Yıl ve Altı	47	3,841	0,585	0,776	0,542
	6-10 Yıl	46	3,814	0,612		
	11-15 Yıl	25	3,994	0,496		
	16-20 Yıl	35	3,958	0,506		
	21 Yıl ve Üzeri	33	3,802	0,574		
Duyguların Kullanımı	5 Yıl ve Altı	47	3,386	0,602	0,598	0,664
	6-10 Yıl	46	3,432	0,636		
	11-15 Yıl	25	3,537	0,387		
	16-20 Yıl	35	3,510	0,591		
	21 Yıl ve Üzeri	33	3,355	0,525		
Duygusal Zekâ Genel	5 Yıl ve Altı	47	3,851	0,452	0,633	0,640
	6-10 Yıl	46	3,750	0,435		
	11-15 Yıl	25	3,805	0,477		
	16-20 Yıl	35	3,828	0,409		
	21 Yıl ve Üzeri	33	3,711	0,478		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olduktan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 35. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlahiyat	122	3,875	0,604	0,415	184	0,679
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	3,830	0,836			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlahiyat	122	3,894	0,511	0,799	184	0,425
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	3,825	0,654			
Duyguların Kullanımı	İlahiyat	122	3,444	0,559	0,274	184	0,784
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	3,420	0,594			
Duygusal Zekâ Genel	İlahiyat	122	3,807	0,417	0,709	184	0,479
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	3,758	0,500			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 36. Duygusal Zekâ Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	30 Ve Aşağı	67	3,943	0,618	0,529	0,714
	31-35	32	3,877	0,653		
	36-40	28	3,821	0,898		
	41-45	29	3,806	0,711		
	46 Ve Üzeri	30	3,741	0,667		
Duyguların Değerlendirilmesi	30 Ve Aşağı	67	3,868	0,639	0,316	0,867
	31-35	32	3,846	0,431		

	36-40	28	3,929	0,470		
	41-45	29	3,928	0,575		
	46 Ve Üzeri	30	3,790	0,597		
Duyguların Kullanımı	30 Ve Aşağı	67	3,403	0,606	0,507	0,731
	31-35	32	3,496	0,492		
	36-40	28	3,546	0,569		
	41-45	29	3,384	0,650		
	46 Ve Üzeri	30	3,391	0,493		
Duygusal Zekâ Genel	30 Ve Aşağı	67	3,827	0,474	0,466	0,761
	31-35	32	3,802	0,356		
	36-40	28	3,808	0,456		
	41-45	29	3,773	0,439		
	46 Ve Üzeri	30	3,697	0,481		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 37. Duygusal Zekâ Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	5 Yıl ve Altı	75	3,924	0,691	0,725	0,538
	6-10 Yıl	40	3,816	0,731		
	11-15 Yıl	36	3,901	0,543		
	16 Yıl ve Üzeri	35	3,729	0,779		
Duyguların Değerlendirilmesi	5 Yıl ve Altı	75	3,889	0,615	0,167	0,918
	6-10 Yıl	40	3,835	0,502		
	11-15 Yıl	36	3,904	0,507		

	16 Yıl ve Üzeri	35	3,835	0,588		
Duyguların Kullanımı	5 Yıl ve Altı	75	3,421	0,605	0,130	0,942
	6-10 Yıl	40	3,432	0,620		
	11-15 Yıl	36	3,488	0,447		
	16 Yıl ve Üzeri	35	3,416	0,563		
Duygusal Zekâ Genel	5 Yıl ve Altı	75	3,827	0,470	0,728	0,536
	6-10 Yıl	40	3,756	0,424		
	11-15 Yıl	36	3,831	0,367		
	16 Yıl ve Üzeri	35	3,709	0,495		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 38. Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	122	3,928	0,683	1,887	184	0,061
	Erkek	64	3,728	0,692			
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	122	3,885	0,589	0,483	184	0,630
	Erkek	64	3,843	0,514			
Duyguların Kullanımı	Kadın	122	3,427	0,573	-0,267	184	0,790
	Erkek	64	3,451	0,566			
Duygusal Zekâ Genel	Kadın	122	3,829	0,466	1,628	184	0,105
	Erkek	64	3,717	0,400			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 39. Duygusal Zekâ Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hoca Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Otoriter	36	3,595	0,915	-	184	0,047
	Demokratik	150	3,923	0,612	2,595		
Duyguların Değerlendirilmesi	Otoriter	36	3,912	0,525	0,500	184	0,618
	Demokratik	150	3,860	0,573			
Duyguların Kullanımı	Otoriter	36	3,683	0,539	2,958	184	0,004
	Demokratik	150	3,376	0,562			
Duygusal Zekâ Genel	Otoriter	36	3,711	0,470	-	184	0,234
	Demokratik	150	3,810	0,440	1,195		

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı göre iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=-2.595$; $p=0.047<0,05$). din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı Demokratik olanların iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları ($\bar{x}=3,923$), din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı otoriter olanların iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanlarından ($\bar{x}=3,595$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı göre duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.958$; $p=0.004<0,05$). din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı Otoriter olanların duyguların kullanımı puanları ($\bar{x}=3,683$), din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı demokratik olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,376$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin duyguların değerlendirilmesi, duygusal zekâ genel puanları din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 40. Duygusal Zekâ Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlçe Ve Diğer	43	3,852	0,756	-0,085	184	0,933
	İl	143	3,862	0,672			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlçe ve Diğer	43	3,821	0,615	-0,650	184	0,517
	İl	143	3,885	0,548			
Duyguların Kullanımı	İlçe ve Diğer	43	3,459	0,664	0,301	184	0,764
	İl	143	3,429	0,540			
Duygusal Zekâ Genel	İlçe ve Diğer	43	3,775	0,510	-0,261	184	0,794
	İl	143	3,795	0,427			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları hayatının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 41. Duygusal Zekâ Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Dindar	153	3,867	0,699	0,338	184	0,736
	Biraz Dindar	33	3,823	0,659			
Duyguların Değerlendirilmesi	Dindar	153	3,896	0,566	1,347	184	0,180
	Biraz Dindar	33	3,751	0,546			
Duyguların Kullanımı	Dindar	153	3,397	0,577	-2,010	184	0,046
	Biraz Dindar	33	3,615	0,506			
Duygusal Zekâ Genel	Dindar	153	3,796	0,446	0,371	184	0,711
	Biraz Dindar	33	3,764	0,454			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre duyguların kullanımı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=-2.010$; $p=0.046<0,05$). Biraz Dindar yaklaşımında olanların duyguların kullanımı puanları ($\bar{x}=3,615$), Dindar yaklaşımında olanların duyguların kullanımı puanlarından ($\bar{x}=3,397$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duygusal zekâ genel puanları kendini hangi yaklaşımda gördüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 42. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İlahiyat Fakültesi	158	3,839	0,684	-0,984	184	0,326
	Eğitim Fakültesi	28	3,978	0,727			
Duyguların Değerlendirilmesi	İlahiyat Fakültesi	158	3,897	0,520	1,538	184	0,245
	Eğitim Fakültesi	28	3,720	0,760			
Duyguların Kullanımı	İlahiyat Fakültesi	158	3,440	0,552	0,275	184	0,784
	Eğitim Fakültesi	28	3,408	0,670			
Duygusal Zekâ Genel	İlahiyat Fakültesi	158	3,789	0,433	-0,107	184	0,915
	Eğitim Fakültesi	28	3,799	0,526			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 43. Duygusal Zekâ Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	İmam Hatip Lisesi	167	3,849	0,676	-0,601	184	0,548
	Diğer	19	3,950	0,825			
Duyguların Değerlendirilmesi	İmam Hatip Lisesi	167	3,854	0,566	-1,161	184	0,247
	Diğer	19	4,012	0,531			

Duyguların Kullanımı	İmam Hatip Lisesi	167	3,440	0,588	0,298	184	0,766
	Diğer	19	3,399	0,377			
Duygusal Zekâ Genel	İmam Hatip Lisesi	167	3,781	0,446	-0,876	184	0,382
	Diğer	19	3,876	0,454			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı, duygusal zekâ genel puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

5. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Tablo 44. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelirine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	4000 Ve Altı	53	6,639	1,480	0,145	0,933
	4001-6000	73	6,593	1,288		
	6001-8000	37	6,737	1,278		
	8000 Üzeri	23	6,750	0,995		
Öğretim Yöntemleri	4000 Ve Altı	53	6,420	1,494	0,288	0,834
	4001-6000	73	6,425	1,386		
	6001-8000	37	6,571	1,312		
	8000 Üzeri	23	6,679	1,118		
Sınıf Yönetimi	4000 Ve Altı	53	6,297	1,601	0,328	0,805
	4001-6000	73	6,399	1,462		
	6001-8000	37	6,529	1,395		
	8000 Üzeri	23	6,609	1,181		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları aile aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 45. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Dini Ritüelleri Yerine Getirmede Aile Tutumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	Demokratik	64	6,756	1,237	1,199	0,312
	Otoriter	58	6,591	1,553		
	Koruyucu	53	6,481	1,147		
	İlgisiz	11	7,227	0,794		
Öğretim Yöntemleri	Demokratik	64	6,596	1,332	0,940	0,422
	Otoriter	58	6,463	1,561		
	Koruyucu	53	6,278	1,172		
	İlgisiz	11	6,932	1,347		
Sınıf Yönetimi	Demokratik	64	6,440	1,418	1,578	0,196
	Otoriter	58	6,500	1,616		
	Koruyucu	53	6,162	1,288		
	İlgisiz	11	7,156	1,356		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları din ritüelleri yerine getirmede aile tutumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 46. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenci Katılımı	Lisans	118	6,530	1,422	1,643	0,196	
	Yl Öğrencisi	30	6,767	1,078			
	Yl Mezunu	38	6,951	1,024			
Öğretim Yöntemleri	Lisans	118	6,309	1,479	3,018	0,051	

	Yl Öğrencisi	30	6,638	1,086			
	Yl Mezunu	38	6,905	1,093			
Sınıf Yönetimi	Lisans	118	6,225	1,546	3,538	0,031	3>1
	Yl Öğrencisi	30	6,567	1,213			
	Yl Mezunu	38	6,917	1,197			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre sınıf yönetimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 183)}=3,538$; $p=0,031<0.05$). Farkın nedeni; Eğitim durumu yl mezunu olanların sınıf yönetimi puanlarının ($\bar{x}=6,917$), eğitim durumu lisans olanların sınıf yönetimi puanlarından ($\bar{x}=6,225$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri puanları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 47. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hafızlık Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	Hafızlığımı Tamamladım	24	6,760	0,998	0,151	0,860
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	6,750	1,065		
	Hafızlık Çalışmadım	147	6,627	1,373		
Öğretim Yöntemleri	Hafızlığımı Tamamladım	24	6,578	1,144	0,071	0,932
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	6,433	1,165		
	Hafızlık Çalışmadım	147	6,474	1,424		
Sınıf Yönetimi	Hafızlığımı Tamamladım	24	6,298	1,282	0,116	0,891
	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım	15	6,505	1,270		
	Hafızlık Çalışmadım	147	6,433	1,502		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları hafızlık durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 48. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	Sık Sık	34	6,563	1,680	0,115	0,891
	Ara Sıra	125	6,666	1,160		
	Hiç	27	6,713	1,444		
Öğretim Yöntemleri	Sık Sık	34	6,544	1,751	0,364	0,695
	Ara Sıra	125	6,512	1,195		
	Hiç	27	6,278	1,594		
Sınıf Yönetimi	Sık Sık	34	6,462	1,790	0,416	0,660
	Ara Sıra	125	6,462	1,309		
	Hiç	27	6,185	1,644		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları hizmet içi eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 49. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Meb Dışında Eğitimlere Katılma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öğrenci Katılımı	Sık Sık	24	6,906	1,632	1,620	0,201	
	Ara Sıra	117	6,711	1,131			
	Hiç	45	6,372	1,505			
Öğretim Yöntemleri	Sık Sık	24	6,990	1,602	3,257	0,041	1>3
	Ara Sıra	117	6,516	1,183			
	Hiç	45	6,131	1,597			
Sınıf Yönetimi	Sık Sık	24	6,935	1,662	3,252	0,041	1>3

	Ara Sıra	117	6,466	1,266			
	Hiç	45	6,032	1,700			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin meb dışında eğitimlere katılma durumu göre öğretim yöntemleri puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 183)}=3,257$; $p=0,041<0.05$). Farkın nedeni; Meb dışında eğitimlere katılma durumu sık sık olanların öğretim yöntemleri puanlarının ($\bar{x}=6,990$), meb dışında eğitimlere katılma durumu hiç olanların öğretim yöntemleri puanlarından ($\bar{x}=6,131$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin meb dışında eğitimlere katılma durumu göre sınıf yönetimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 183)}=3,252$; $p=0,041<0.05$). Farkın nedeni; Meb dışında eğitimlere katılma durumu sık sık olanların sınıf yönetimi puanlarının ($\bar{x}=6,935$), meb dışında eğitimlere katılma durumu hiç olanların sınıf yönetimi puanlarından ($\bar{x}=6,032$) yüksek olmasıdır.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı puanları meb dışında eğitimlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 50. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Evli	131	6,593	1,358	-0,990	184	0,323
	Bekar	55	6,800	1,164			
Öğretim Yöntemleri	Evli	131	6,422	1,443	-0,956	184	0,298
	Bekar	55	6,632	1,163			
Sınıf Yönetimi	Evli	131	6,326	1,485	-1,389	184	0,166
	Bekar	55	6,649	1,356			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 51. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Geçen Süreye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	5 Yıl Ve Altı	47	6,968	1,032	1,166	0,328
	6-10 Yıl	46	6,682	1,347		
	11-15 Yıl	25	6,405	1,812		
	16-20 Yıl	35	6,450	1,384		
	21 Yıl Ve Üzeri	33	6,572	1,003		
Öğretim Yöntemleri	5 Yıl Ve Altı	47	6,582	1,171	0,366	0,832
	6-10 Yıl	46	6,595	1,353		
	11-15 Yıl	25	6,370	1,852		
	16-20 Yıl	35	6,282	1,459		
	21 Yıl Ve Üzeri	33	6,489	1,152		
Sınıf Yönetimi	5 Yıl Ve Altı	47	6,635	1,279	0,914	0,457
	6-10 Yıl	46	6,531	1,441		
	11-15 Yıl	25	6,480	1,938		
	16-20 Yıl	35	6,065	1,448		
	21 Yıl Ve Üzeri	33	6,299	1,277		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları mezun olduktan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Tablo 52. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	İlahiyat	122	6,711	1,159	0,825	184	0,411
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	6,545	1,548			
	İlahiyat	122	6,500	1,251	0,222	184	0,825

Öğretim Yöntemleri	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	6,453	1,574			
Sınıf Yönetimi	İlahiyat	122	6,406	1,342	-	184	0,843
	Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	64	6,451	1,653			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 53. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Yaşa Göre Farklaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	30 Ve Aşağı	67	7,000	0,952	1,937	0,106
	31-35	32	6,371	1,473		
	36-40	28	6,469	1,761		
	41-45	29	6,517	1,504		
	46 Ve Üzeri	30	6,488	0,974		
Öğretim Yöntemleri	30 Ve Aşağı	67	6,765	1,047	1,551	0,189
	31-35	32	6,070	1,489		
	36-40	28	6,442	1,737		
	41-45	29	6,336	1,631		
	46 Ve Üzeri	30	6,479	1,132		
Sınıf Yönetimi	30 Ve Aşağı	67	6,800	1,177	1,886	0,115
	31-35	32	6,125	1,567		
	36-40	28	6,250	1,804		
	41-45	29	6,158	1,601		
	46 Ve Üzeri	30	6,310	1,278		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 54. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğrenci Katılımı	5 Yıl Ve Altı	75	6,808	1,326	0,718	0,543
	6-10 Yıl	40	6,544	1,045		
	11-15 Yıl	36	6,649	1,595		
	16 Yıl Ve Üzeri	35	6,454	1,203		
Öğretim Yöntemleri	5 Yıl Ve Altı	75	6,557	1,411	0,392	0,759
	6-10 Yıl	40	6,338	1,120		
	11-15 Yıl	36	6,604	1,632		
	16 Yıl Ve Üzeri	35	6,371	1,256		
Sınıf Yönetimi	5 Yıl Ve Altı	75	6,541	1,504	0,391	0,760
	6-10 Yıl	40	6,339	1,150		
	11-15 Yıl	36	6,441	1,745		
	16 Yıl Ve Üzeri	35	6,241	1,352		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 55. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	122	6,684	1,249	0,440	184	0,661
	Erkek	64	6,596	1,412			
Öğretim Yöntemleri	Kadın	122	6,492	1,287	0,109	184	0,913
	Erkek	64	6,469	1,518			
Sınıf Yönetimi	Kadın	122	6,456	1,407	0,438	184	0,662
	Erkek	64	6,357	1,544			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 56. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Din Eğitiminde En Çok Etkilenilen Hocanın Yaklaşımına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Otoriter	36	6,365	1,426	-1,487	184	0,139
	Demokratik	150	6,723	1,268			
Öğretim Yöntemleri	Otoriter	36	6,108	1,506	-1,851	184	0,066
	Demokratik	150	6,574	1,320			
Sınıf Yönetimi	Otoriter	36	6,024	1,665	-1,842	184	0,067
	Demokratik	150	6,517	1,385			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları din eğitiminde en çok etkilenilen hoca yaklaşımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 57. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Hayatının Çoğunun Geçirildiği Yere Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	İlçe Ve Diğer	43	6,785	1,261	0,750	184	0,454
	İl	143	6,615	1,319			
Öğretim Yöntemleri	İlçe Ve Diğer	43	6,587	1,231	0,564	184	0,573
	İl	143	6,453	1,407			
Sınıf Yönetimi	İlçe Ve Diğer	43	6,588	1,393	0,856	184	0,393
	İl	143	6,372	1,470			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları hayatının çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 58. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Kendini Hangi Yaklaşımda Gördüğüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Dindar	153	6,732	1,255	1,769	184	0,078
	Biraz Dindar	33	6,292	1,478			
Öğretim Yöntemleri	Dindar	153	6,607	1,339	2,691	184	0,008
	Biraz Dindar	33	5,913	1,367			
Sınıf Yönetimi	Dindar	153	6,551	1,382	2,656	184	0,009
	Biraz Dindar	33	5,823	1,632			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre öğretim yöntemleri puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.691$; $p=0.008<0,05$). Dindar yaklaşımında olanların öğretim yöntemleri puanları ($\bar{x}=6,607$), biraz Dindar yaklaşımında olanların öğretim yöntemleri puanlarından ($\bar{x}=5,913$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendini hangi yaklaşımda gördüğü göre sınıf yönetimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(184)}=2.656$; $p=0.009<0,05$). Dindar yaklaşımında olanların sınıf yönetimi puanları ($\bar{x}=6,551$), biraz Dindar yaklaşımında olanların sınıf yönetimi puanlarından ($\bar{x}=5,823$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenci katılımı puanları kendini hangi yaklaşımda gördüğü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 59. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	İlahiyat Fakültesi	158	6,604	1,332	-1,250	184	0,213
	Eğitim Fakültesi	28	6,938	1,109			
Öğretim Yöntemleri	İlahiyat Fakültesi	158	6,423	1,397	-1,460	184	0,146
	Eğitim Fakültesi	28	6,830	1,143			
Sınıf Yönetimi	İlahiyat Fakültesi	158	6,367	1,467	-1,219	184	0,224
	Eğitim Fakültesi	28	6,730	1,347			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 60. Mesleki Öz Yeterlilik Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	İmam Hatip Lisesi	167	6,624	1,316	-0,942	184	0,347
	Diğer	19	6,921	1,189			
Öğretim Yöntemleri	İmam Hatip Lisesi	167	6,448	1,369	-1,051	184	0,295
	Diğer	19	6,796	1,338			
Sınıf Yönetimi	İmam Hatip Lisesi	167	6,367	1,471	-1,528	184	0,128
	Diğer	19	6,902	1,201			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

SONUÇ

İstanbul ili Anadolu yakasında ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan din dersi öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin aldıkları din eğitiminin duygusal zekâ düzeylerine ve mesleki öz-yeterliliklerine nasıl etkide bulunacağı araştırılmıştır. Anket tekniği ile hazırlanmış bu çalışmada ölçekler, 186 öğretmen üzerinde uygulanmış ve elde edilen bulgular ışığında incelemeler yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem gibi sosyal-demografik özelliklerle din anlayışı, duygusal zekâ düzeyi ve mesleki öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkiler de incelemeye tabi tutulmuştur.

1. Ölçekler Arası İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Araştırma verileri değerlendirilirken anlaşılabilirliği güçlendirmek amacıyla değişkenler arası ilişkiler aşamalandırılarak incelemeye tabi tutulmuştur.

1.1.Duygusal zekâ ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:

1. Duygusal zekânın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun duygusal zekânın bütün alt boyutları ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre, duygusal zekâ alt boyutları içerdikleri sorular ve ölçtükleri özellikler bakımından birbirini destekler niteliktedir.
2. Duygusal zekânın duyguların değerlendirilmesi alt boyutu ile mesleki öz-yeterlilik inancının bütün alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun puanları yükseldikçe mesleki öz-yeterlilik inancının alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi puanları da yükselmektedir.
3. Duygusal zekânın duyguların değerlendirilmesi alt boyutunun din anlayışı ölçeğinin alt boyutu olan geleneksel anlayış ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre duygularını değerlendirme becerisi yükseldikçe, dini ve dünyevi sorumluluklarını önemseme, dinin yasakladığı şeylerden kaçınma, davranışlarında Allah'ın rızasını gözetme, Hz. Muhammed'in örnekliği benimseme, insanlar arası ilişkilerde güveni

önemseme gibi özellikleri içinde barındıran geleneksel anlayış seviyesi de yükselmektedir.

4. Duygusal zekânın iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunun duygusal zekânın bütün alt boyutlarıyla pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.
5. Duygusal zekânın iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunun mesleki öz-yeterlik inancının bütün alt boyutlarıyla pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yaşanan bir olumsuzluktan sonra duygu durumunu düzenleyebilme, hissedilen duyguların farkında olma, kendini mutlu edecek uğraşlar bulma, olumlu düşünebilme, insanlarla etkili iletişim kurabilme gibi özellikleri içeren iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi becerisi ile öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlama, öğretim yöntemlerini etkin kullanabilme ve sınıfı etkin yönetebilme becerileri birbirini beslemektedir.

1.2.Mesleki öz-yeterlik ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:

1. Mesleki öz-yeterliğin bütün alt boyutlarının birbiriyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Mesleki öz-yeterlik inancı bütün alt boyutlarında içerdiği sorular ve ölçtükleri özellikler bakımından birbirini desteklemektedir.
2. Mesleki öz-yeterliğin bütün alt boyutları ile duygusal zekânın duyguların değerlendirilmesi ve iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.
3. Mesleki öz-yeterliğin öğretim yöntemleri alt boyutunun din anlayışı ölçeğinin alt boyutu olan geleneksel anlayış ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini etkin kullanma becerileri ile dini ve dünyevi sorumluluklarını önemseme, dinin yasakladığı şeylerden kaçınma, davranışlarında Allah'ın rızasını gözetme, Hz. Muhammed'in örnekliği benimseme, insanlar arası ilişkilerde güveni önemseme gibi özellikleri birbirini beslemektedir.
4. Mesleki öz-yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutunun din anlayışı ölçeğinin alt boyutu olan model alma anlayışı ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Araştırmada, İslam'ı gerçek anlamda yaşayabilmek için, İslam tarihinin ilk dönemlerindeki âlimlerin görüş ve uygulamalarını model

olarak alma, mezhep imamlarını ve din büyüğü olarak kabul görmüş kişileri örnek olarak kabul etme tutumu “model alma anlayışı” olarak isimlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kendisine sabit modeller seçme anlayışları yükseldikçe sınıf yönetimi becerileri düşmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri katı ve şekilci bir model alma anlayışına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetkin olamadıklarıdır.

1.3.Din anlayışı ve alt boyutlarıyla araştırmanın diğer değişkenleri arasındaki ilişkiler:

1. Din anlayışı ölçeğinin geleneksel anlayış alt boyutu ile din anlayışı ölçeğinin model alma alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre geleneksel anlayış ve model alma anlayışı ölçtükleri özellikler bakımından birbirini beslemektedir. Öğretmenlerin dinin emir ve yasaklarına uyma konusundaki hassasiyetleri, davranışlarında Allah rızasını gözetme ve Hz. Muhammed’in benimseme gibi tutumları yükseldikçe, eski zamanlarda yaşamış alimleri, mezhep imamlarını ve din büyüğü olarak kabul görmüş kişileri model alma tutumları da yükselmektedir.
2. Din anlayışı ölçeğinin geleneksel anlayış alt boyutunun ile duygusal zekânın duyguların değerlendirilmesi alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.
3. Din anlayışı ölçeğinin geleneksel anlayış alt boyutu ile mesleki öz-yeterlik inancının öğretim yöntemleri alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.
4. Din anlayışı ölçeğinin alt boyutu olan model alma anlayışının mesleki öz-yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutu ile negatif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.
5. Din anlayışı alt boyutunun alt boyutu olan geleneksel anlayış ile yaş arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Yaş ilerledikçe katılımcıların geleneksel anlayış puanları da yükselmektedir. Buna göre yaş değişkeni dini ve dünyevi sorumluluklarını önemseme, dinin yasakladığı şeylerden kaçınma, davranışlarında Allah’ın rızasını gözetme, Hz. Muhammed’in örneği benimsenme, insanlar arası ilişkilerde güveni önemseme gibi özellikleri beslemektedir.
6. Din anlayışı ölçeğinin alt boyutu olan geleneksel anlayış ile mezun olduktan sonra geçen süre arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Mezuniyet üzerinden

geçen süre arttıkça geleneksel anlayış da artış göstermektedir. Mezuniyet üzerinden geçen süre yaş ile doğru orantılı olduğu için bir önceki maddede zikredilen özellikler mezuniyet üzerin geçen süre değişkeni tarafından da desteklenmektedir denilebilir.

2. Bağımsız Değişkenlere İlişkin sonuçlar

2.1. Duygusal zekâ puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu:

- Kendini biraz dindar görenlerin duygusal zekânın “duyguların kullanımı” alt boyutu puanları, kendilerini dindar görenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur.
- Duygusal zekânın duyguların kullanımı alt boyutu puanları, aile aylık ortalama gelir durumu 4001-6000 olanlarda 6001 tl ve üzeri olanlara göre yüksek bulunmuştur.
- Meb dışında eğitimlere ara sıra katılanların duygusal zekânın “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutu puanları hiç katılmayanlara göre yüksek bulunmuştur. Sık sık katılanların “duyguların kullanımı” alt boyutu puanları ise ara sıra katılan veya hiç katılmayanlara göre yüksek bulunmuştur.
- Din eğitiminde en çok etkilendikleri hocanın din eğitimi yaklaşımı demokratik olan katılımcılarda iyimserlik ruh halinin düzenlenmesi puanları yüksek çıkmıştır. Din eğitiminde en çok etkilendikleri hocanın din eğitimi yaklaşımı otoriter olan katılımcıların ise “duyguların kullanımı” alt boyutu puanları demokratik olanlara göre yüksek bulunmuştur. Buna göre din eğitiminde en çok etkilendikleri hocanın din eğitimi yaklaşımı otoriter olan katılımcıların, demokratik olan katılımcılara göre daha az duygularının etkisinde kaldıkları, işleri duygularını daha az karıştırdıkları söylenebilir.

2.2. Mesleki öz-yeterlik puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu:

- Kendini dindar görenlerin mesleki öz-yeterliliğin “öğretim yöntemleri” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları puanları kendini biraz dindar görenlere göre yüksek bulunmuştur.

- Yüksek lisans mezunu olanların mesleki öz-yeterliliğin “sınıf yönetimi” alt boyutu puanları lisans mezunu olanlara göre yüksek bulunmuştur. Coşkun’un¹⁸⁵ ve Zengin’in¹⁸⁶ çalışmalarında ise eğitim durumları ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Meb dışındaki eğitime sık sık katılanların “öğretim yöntemleri” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları puanları hiç katılmayanlardan yüksek bulunmuştur.
- Mesleki öz-yeterlilik inançları ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Coşkun’un çalışmasında ise evli olan DKAB öğretmenleri bekar olan meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli algılamaktadır.¹⁸⁷
- Cinsiyet ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Akyürek’in¹⁸⁸ ve Karasu’nun¹⁸⁹ çalışmalarında cinsiyet ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki görülmemişken, Coşkun’un çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz-yeterlilik algılarının sınıf yönetimi alt boyutunda daha yüksek olduğu görülmektedir.¹⁹⁰ Koç’un (2011) araştırmasında ise dersi planlama, materyal kullanma, öğrenme ortamlarını düzenleme ve yönetme boyutlarında kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.¹⁹¹

¹⁸⁵ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, s.103.

¹⁸⁶ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, s.21.

¹⁸⁷ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, s.104

¹⁸⁸ Akyürek, “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”, s. 33.

¹⁸⁹ Karasu, “İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi”, s.339.

¹⁹⁰ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, s.100.

¹⁹¹ Ahmet Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, **Değerler Eğitimi Dergisi**

Cilt.8, Sayı.19 (Haziran 2010), s.137.

- Mesleki öz-yeterlilik inançları ile hayatın çoğunun geçirildiği yer arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Zengin'in araştırmasına göre de DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yeri ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.¹⁹²
- Mesleki öz-yeterlilik inançları ile hizmet içi eğitimlere katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Zengin'in çalışması da bu çalışmayı destekler niteliktedir.¹⁹³ Akyürek'in çalışmasında¹⁹⁴ ise hizmet içi eğitimlere katılma durumlarıyla öğretmenlerin yeterlilik algıları arasında düşük de olsa anlamlı bir ilişki görüldüğü ifade edilmiştir. Bizim çalışmamızda öğretmenlerin eğitimlere katılma durumları ile yeterlik algıları arasındaki ilişki iki ayrı soruyla ölçülmeye çalışılmıştır. Buna göre alt paragrafta da görüleceği üzere öğretmenlerin Meb dışındaki eğitimlere katılma durumları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İki çalışma arasındaki farkın buradan kaynaklanması muhtemeldir.

2.3. Din anlayışı puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu:

- Dini ritüelleri yerine getirmede aile tutumu demokratik, otoriter ve koruyucu olan katılımcıların, aile tutumu ilgisiz olan katılımcılara göre, eski zamanlarda yaşamış alimleri, mezhep imamlarını, din büyüğü olarak kabul görmüş kişileri daha çok örnek olarak kabul ettikleri görülmektedir.
- Medeni durumu evli olanların, medeni durumu bekar olanlara göre geleneksel anlayış puanları daha yüksek çıkmıştır. Daha önce yapılmış pek çok çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Günay (1979), Köktaş (1993), Karaca (2001) ve Kayıklık (2003) tarafından gerçekleştirilen

¹⁹² Zengin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları", s.23.

¹⁹³ Zengin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları", s.24.

¹⁹⁴ Akyürek, "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları", s.38.

araştırmalarda evli yetişkinlerin, bekâr yetişkinlerden daha dindar olduğu tespit edilmiştir.¹⁹⁵

- İlahiyat mezunlarının geleneksel anlayış puanları, din kùltürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunlarının geleneksel anlayış puanlarından yüksek bulunmuştur.
- İlahiyat mezunlarının model alma anlayışı puanları, din kùltürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği mezunlarının model alma anlayışı puanlarından yüksek bulunmuştur.
- Erkek din dersi öğretmenlerinin, kadın din dersi öğretmenlerine göre model alma anlayışları daha yüksek bulunmuştur.
- Hayatının çoğunu illerde geçirmiş din dersi öğretmenlerinin, hayatının çoğunu ilçe ve köylerde geçirmiş din dersi öğretmenlerine göre geleneksel anlayış puanları daha yüksek bulunmuştur.
- Kendini dindar gören katılımcıların kendini biraz dindar gören katılımcılara göre geleneksel anlayış puanları daha yüksek bulunmuştur.

¹⁹⁵ Abdurrahman Kurt, Dindarlığı Etkileyen Faktörler, **Uludağ Üni. İlahiyat Fakùltesi**, Cilt.18, Sayı.2 (2009), s.13; Ayten, “**Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü**”, s.129.

KAYNAKÇA

- Acar, Füsün. “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı.12, 2002, ss. 53-68.
- Akbaş, Ahmet ve Öner Çelikkaleli. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.2, Sayı, 2006, ss.98-110.
- Aktaş, Işıl ve James Walter. “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu”. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. Cilt.3, Sayı.4, 2005, ss. 127-131.
- Akyürek, Süleyman. “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Yeterliliklerine İlişkin Algıları”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.10, Sayı.23, Haziran 2012, ss.7-47.
- Altıntaş, Hayrani. Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi. **Türkiye I. Din Eğitimi Semineri**. Ankara, 1981.
- Armaner, Neda. **Din Psikolojisine Giriş I**. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1980.
- Arslantürk, Zeki. **Sosyoloji, Kavramlar- Kurumlar, Süreçler- Teoriler**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008.
- Aslan, Şebnem. **Duygusal Zekâ , Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik**. 2. Baskı. Eğitim Kitabevi, 2013.
- Asunakutlu, Tuncer. "Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme". **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı.9, 2002, ss. 1-13.

- Aşan Öznur ve Özyer Kubilay. “Duygusal Zekâya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma”. **Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Vol.21, No.1, 2003, ss. 151-167.
- Aydın, Ali Rıza. “Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Önemi”. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt.8, Sayı.8, 1996, ss. 211-220.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Ailede Ahlak Eğitimi”. **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt.7, Sayı.2, Aralık 2003. ss. 125-158.
- Ayten, Ali. “Prososyal Davranışlarda Dindarlık ve Empatinin Rolü”, **Doktora Tezi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Babaoğlu, Emine ve Kübra Korkut. "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki". **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt.11, Sayı.1, 2010, ss. 1-20.
- Bandura, Albert. “Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. **NJ: Prentice Hall**. 1986.
- Bandura, Albert. “Self-efficacy, The Exercise Of Control”. **New York: W. H. Freeman and Company**. 1997.
- Bandura, Albert. “Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change”. **Psychological Review**, Vol.84, No.2, 1977, ss.191-215.
- Bandura, Albert. “Social Cognitive Theory İn Cultural Context”. **Applied Psychology: An International Review**, Vol.151, 2002, ss. 269-290.
- Bandura, Albert. Human Agency İn Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, Vol.44, No.9, 1989, ss. 1175-1184.
- Bandura, Albert. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). “Encyclopedia of Human Behavior”. **New York: Academic Press**. Cilt. 4, 1994, ss. 71-81.

- Bar-on, Reuven. “The Bar-On Model Of Emotional-Social Intelligence”. (ESI). Psicothema, 18, supl., 13-25. 2006
- Başaran, İbrahim E. **Eğitim Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)**, 5. Basım, Ankara: Feryal Matbaası. 1998.
- Bayraktar, M. Faruk. “**Kur’an Kurslarındaki Eğitim-Öğretim Üzerine Bazı Tespit ve Teklifler**”, Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı. 1993, ss.128-133.
- Bayraktar, M. Faruk. **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**. 6. Baskı. İstanbul: İFAV, 2007.
- Bilgin, Beyza. **Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi**. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- Buhârî. Muhammed b. İsmail. Sahîh. Thk. Muhammed Züheyr b. Nâsır en-Nâsır. 9 Cilt. b.y.: Dâru tavki’n-necât, 1422.
- Büyükdüvenci, Sabri. “Felsefenin Eğitim Kuramına Katkısı”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt.19, Sayı.1, 2019, ss. 85-100.
- Büyükkara, Mehmet Ali. "Dinî Grup Yapılarında Dine İlişkin Muhtemel Anlama ve Temsil Sorunları". **Usul İslam Araştırmaları**. Sayı.7, 2007, ss.107-136.
- Camilerde Kur'an Öğretim Programı. 2010. [https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Camilerde Kur'an Öğretim Programı](https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Camilerde_Kur'an_Oğretim_Programı) (16.05.2019).
- Caruso, David and Salovey, Peter. “The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA. 2004
- Cevizci, Ahmet. **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma Yayınları, 1999.
- Cezayirli, Gülay. “Dini Grup ve Toplumsal Grup”. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.37, 1997, ss.365-375.

- Cooper, Robert ve Sawaf, Ayman. **Liderlikte Duygusal Zekâ**. Zelal Bedriye Ayman ve Banu Sancar (Çev.), 3. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**. Cilt.1, 2010, ss.95-109.
- ÇAKAR, Ulaş ve Yasemin. ARBAK. “Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ”, **D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt.6, Sayı. 3, 2004, ss. 23-48.
- Çakmaklı, Kemal. **Anne Baba ve Eş Olmak**. İstanbul: Yağmur Yayınları, 2009.
- Çamdibi, H. Mahmut. **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Öner. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt. 9, Sayı. 15, 2008, ss. 33-53.
- Çuhadar, Hakan. “Müziksel Zekâ”. **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim. Fakültesi, 26-28 Nisan 2006, ss. 486-497.
- Dirimeşe, Erdem. “Din Eğitiminin Amaçları Açısından Kuran’da Duygusal Zekâ”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.
- Doğan, Recai ve Remziye Ege (Ed.) **Din Eğitimi El Kitabı**. 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.
- Doğan, Selen ve Şahin, Faruk. “Duygusal Zekâ: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış” **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt.16, Sayı.1, 2007, ss.231-252.

- Ebu Davud, Süleyman b. Eş'as es-Sicistânî. **Sünenü Ebî Davûd**. Thk. Şuayb el-Arnaût-Muhammed Kamil Karabelli. 7 Cilt. b.y.: Daru'r-risaleti'l-alemiyye, 1430/2009.
- Ege, Remziye. "Duygusal Zekâ ve Din Öğretimi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Duygusal Zekâ Gelişimi İlişkisi". **Dini Araştırmalar**, cilt.15, sayı.40, Ocak-Haziran 2012, ss. 47-64.
- Ekici, Gülay. Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. **Eğitim ve Bilim**, Cilt.27, Sayı.123, 2002, ss.42-47.
- Ekici, Gülay. "Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt.35, 2008, ss.98-110.
- Gerrig, Richard J. ve Philip G. Zimbardo. **Psikolojiye Giriş- Psikoloji ve Yaşam**. İstanbul: Nobel Yayınları, 2014.
- Goleman, Daniel. **Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Önemlidir?**. Banu Seçkin Yüksel (çev.). 35. Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları, 2012.
- Goleman, Daniel. **İşbaşında Duygusal Zekâ**, 10.Basım, İstanbul: Varlık Yayınları, 2012.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri ve Kan, Ayşe Ülkü. "Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar". **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**. Cilt.5, Sayı.2, 2007, ss.60-66.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları 2008.
- Hökelekli, Hayati. "Kur'an'ın Eğitime Getirdiği Değerler ve Hedefler", **X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim**. Tokat: 12-13 Mayıs 2007, ss. 57-72.
- İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî. **Sünenü İbn Mâce**. Thk. M. Fuâd Abdülbaki. 2 Cilt. b.y.: Daru ihyâi'l-kütübi'l-Arabî, ts.

John D. Mayer ve Peter Salovey, “What is Emotional Intelligence”, Peter Salovey ve David J. Sluyter (Ed.) **Emotional Development and Emotional Intelligence** içinde, New York: Basic Books, 1997, ss. 3-34.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem ve Zeynep Cemalcılar. **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş**. 16. Basım. İstanbul: Evrim Yayınları. 2014.

Karaman, Hayrettin. **Hayatımızdaki İslam I**. İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 3. Baskı. Ankara: Bilim Yayınları, 1986.

Karasu, Teceli, “İmam Hatip Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl.5, Sayı.20, Şubat 2018, ss. 325-343.

Kavas, Erken. “Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum”. **Akademik Bakış Dergisi**. Sayı.38, Eylül- Ekim 2013, ss.1-20.

Kaya, Mevlüt. **Din Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum**. Samsun: Etüt Yayınları, 1998.

Kaya, Zeki. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. 2.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

Kaymakcan, Recep, Mahmut Zengin ve Hulusi Yiğit. “Öğrencilerin Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümleri Üzerine Bir Araştırma”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.9, No.22, Aralık 2011, ss.103-138.

Kılıçaslan, Fatih. **10 Adımda Duygusal Zekâ**. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2010.

Koç, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”. **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.8, Sayı.19, Haziran 2010, ss.107-149.

Köylü, Mustafa ve Nurullah Altaş (Ed.). **Din Eğitimi**. 4. Baskı. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2015.

- Kurt, Abdurrahman. Dindarlığı Etkileyen Faktörler. **Uludağ Üni. İlahiyat Fakültesi**, Cilt.18, Sayı.2, 2009, ss. 1-26.
- Mayer, Jhon D. and Salovey, Peter. “Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings”, **Applied and Preventive Psychology**, Vol.4, 1995, ss.197-208.
- Mayer, Jhon D. ve Glenn, Geher. “Emotional Intelligence and the Identification of Emotion”, **Intelligence**, Vol.22, no.2, 1996, ss. 89-113.
- Mayer, Jhon D. ve Salovey, Peter. “The Intelligence Of Emotional Intelligence”, **Intelligence**, Vol.17, 1993, ss. 433-442.
- Mayer, Jhon D., Salovey, Peter and Caruso, David. “Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications”, **Psychological Inquiry**, Vol.15, No.3, 2004, ss.197-215.
- Mehmedoğlu, Yurdağül. **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi**. İstanbul: DEM Yayınları, 2005.
- Merter, Mustafa. **Nefs Psikolojisi ve Rüyaların Dili**. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2014.
- Müslim b Haccâc. **Sahîh**. Thk. Muhammed Fuad Abdülbâki. 5 Cilt. Beyrut: Daru İhyai't-türesi'l-Arabî, ts.
- Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Şuayb. **es-Sünenü'l-kübrâ**. Thk. Hasen Abdülmün'im Şelebi. 10 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-risâle, 1421/2001.
- Okumuş, Ejder. “Din ve Sosyalleşme”. **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Cilt.9, Sayı.11, 2014, ss.429-454.
- Oruç, Cemil. “Din Eğitiminin Hedefleri”. **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt.13, Sayı.1, 2008, ss.259-269.
- Özakupınar, Yılmaz. **İnsan İnanan Bir Varlık**. İstanbul: Ötüken Yayıncılık, 1999.

- Özek, Ali. Karaman, Hayrettin. Turgut, Ali. Çağrı, Mustafa. Dönmez, İ. Kafi. Günüş, Sadreddin: **Kur'an-ı Kerim Meali**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2015.
- Parladır, Selahattin. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir: Anadolu Matbaacılık, 1996.
- Peker, Hüseyin. **Din Psikolojisi**. İstanbul: Çamlıca Yayınları. 2011.
- Saban, Ahmet. **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.
- Salovey, P. ve J. D. Mayer. "Emotional Intelligence", **Imagination, Cognition and Personality**, Vol.9, 1990, ss. 185-211.
- Sarıçam, Hakan ve Metin Güven. "Özgüven ve Dini Tutum". **International Journal of Social Science**. Cilt.5, Sayı.7, Aralık 2012, ss. 573-586.
- Sarıkaya, Mehmet Saffet. "Dinî Zihniyetimizin Oluşumunda Dinî Tarikat ve Cemaatlerin Olumsuz İz Düşümleri." **İnsan Bilimleri Araştırmaları** Yıl.3, Sayı.5-6, 2001, ss.45-60.
- Schrivier, Martha and Czerniak, Charlene M. "A Comparison of Middle And Junior High Science Teachers Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum And Instruction", **Journal of ScienceTeacher Education**, Vol.10. No.1, 1999, ss. 21-42
- Selçuk, Mualla. **Çocuğun Din Eğitiminde Dini Motifler**. Ankara: TDV. 1991.
- Sezen, Yümnü. **İslam'ın Sosyolojik Yorumu**. İstanbul: Eksen Matbaası, 2000.
- Stys, Yvonne and Shelley L. Brown. "A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections". **Research Report**, Canada. 2004.
- Şeriati, Ali. **Kendini Bilmek**, Selim Naci Karaarslan. (çev.) Ankara: Endişe Yayınları, 1990.

- Taş, Kemalettin. “Dindarlığa Yüklenen Anlamlar: Üniversite Öğrencileri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma”. **Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt.15, Sayı.2, 2010, ss. 47- 62.
- Tatar, Arkun, Serdar Tok ve Gaye Saltukoğlu. “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”. **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology**, Cilt.21, Sayı.4, 2017, ss.325-338.
- Tavukcuoğlu, Mustafa. "Okulöncesi Çocuğunun Eğitiminde Din Duygusu ve Din Eğitimi". **Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.14, 2002, ss. 51-63.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük. 2006. www.tdk.org.tr (16.10.2018).
- Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. 12. Baskı. Ankara: Şafak Matbaacılık, 1999.
- Timuçin, Afşar. **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: BDS Yayınları, 1994.
- Tirmizi, Muhammed b İsa. **Sünen**. Thk. Beşşar Avvad Ma'ruf. 6 Cilt. Beyrut: Daru'l-garbi'l-İslamî, 1998.
- Titrek, Osman. “Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki Karşılaştırmalı Bir Araştırma”. **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Tosun, Cemal. **Din Eğitimi Bilimine Giriş**. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Tschannen, Megan, Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, Cilt.68, Sayı.2, 1998. ss.202-248.
- Üstüner, Mehmet, Demirtaş Hasan. Cömert Melike ve Özer Niyazi. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları”. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.9, Sayı.17, 2009, ss. 1-16.

- Yaman, Süleyman. Özlem Cansüngü Koray ve Alper Altunçekiç. “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 2, Sayı 3, 2004, ss. 355-364.
- Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. 19.Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.
- Yaylacı, Gaye Özdemir. **Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ Ve İletişim Yeteneği**. 2. Baskı. İstanbul: Hayat Yayınları, 2008.
- Yıldız, İlhan. “Hz. Peygamber’in Mekke Dönemi Yaygın Eğitim Çalışmaları (Din Eğitimi Açısından Bir Temellendirme Denemesi)”. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı: 2. Aralık 1998, ss. 301-335.
- YİĞİT, Ayşegül. "Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi". **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.22, 2006, 179-203.
- Zengin, Mahmut. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”. **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt.15, Sayı.27, 2013, ss.1-28.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgiler Formu

1.	Cinsiyetiniz	Kadın:	Erkek:			
2.	Yaşınız					
3.	Hayatınızın çoğunu nerede geçirdiniz?	Köy:	Kasaba:	İlçe:	İl:	
4.	Medeni Haliniz	Evli:	Bekar:	Diğer:		
5.	Ailenizin Aylık Ortalama Geliri	TL:				
6.	Mezun Olduğunuz Lise Türü	İ.H.L.:		Diğer:		
7.	Hafızlık Durumu	Hafızlığımı Tamamladım:	Hafızlık Çalıştım Ama Tamamlayamadım:		Hafızlık Çalışmadım:	
8.	Hangi üniversiteden mezun oldunuz?					
9.	Hangi fakülteden mezun oldunuz?					
10.	Hangi bölümden mezun oldunuz?					
11.	Kaç yılında mezun oldunuz?					
12.	Öğretmenlik Kıdeminiz (Lütfen Yıl ve Ay Olarak Yazınız)					
13.	Eğitim Durumunuz	Lisans:	YL Öğrencisi:	YL Mezunu:	Doktora Öğrencisi:	Doktora Mezunu:
14.	(Lisans üstü eğitim alan ve tamamlayanlar için) Hangi Anabilim Dalında					
15.	Hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz?	Sık sık:	Ara sıra:	Hiç:		
16.	MEB dışında öğretmenlik yeterliliklerinizi geliştirmek için programlara katılır mısınız?	Sık sık:	Ara sıra:	Hiç:		
17.	Din eğitiminde en çok etkilendiğiniz hocanızın öğretmenlik yaklaşımı nasıldı?	Otoriter:		Demokratik:		
18.	Kendinizi hangi grupta görüyorsunuz?	Aşırı Dindar:	Dindar:	Biraz Dindar:		
19.	Dini ritüelleri yerine getirmeniz noktasında ailenizin tutumu nasıldı?	Demokratik:	Otoriter:	Koruyucu:	İlgisiz:	
20.	Dini bilgi ve inançlarınızın gelişiminde etkili olan faktörleri etki derecesi en güçlü olanı 1.dereceye alarak sırasıyla numaralandırınız?	() Aile				
		() Okul				
		() Dini nitelikli teşekküller (cemaat, tarikat)				
		() Camiler, sürekli veya Yaz Kur'an Kursları				

EK-2: Din Anlayışı Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan yalnız bir tanesini işaretleyerek belirtiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Ahireti unutmamakla birlikte, dünya hayatındaki görev ve sorumlulukları da yerine getirmek gerekir.					
2.	Dindarlığın en önemli kriteri, dinin bütün emir ve yasaklarını yerine getirmektir					
3.	İyi bir Müslüman, bütün davranışlarında Allah'ın rızasına uygun davranmayı amaçlar					
4.	Dindar bir kimse, dinin sosyal hayatla ilgili kurallarını da yerine getirmeye çalışmalıdır.					
5.	Gerçek anlamda dindar olabilmek için, farz ibadetlerin yanında nafile ibadetleri de yapmak gerekir.					
6.	Müslümanın en önemli görevlerinden biri de İslam'ı başkalarına öğretmek ve anlatmaktır.					
7.	Bir kişinin tam anlamıyla dindar olabilmesi için, dinin yasakladığı şeylerin tamamını yapmaktan sakınması gerekir.					
8.	İbadetleri tam manasıyla yerine getirmeden, sadece birtakım evrensel ahlâkî değerlere sahip olmak, ahiret hayatı için yeterli değildir.					
9.	Dindarlığın temel göstergeleri; Allah'a iman etmek, ibadetleri yerine getirmek, dinin emir ve yasaklarına uymak ve ahlâklı olmaktır.					
10.	İslam'ı gerçek anlamda yaşayabilmek için, İslam tarihinin ilk dönemlerindeki âlimlerin görüş ve uygulamalarını model olarak almak gerekir.					
11.	Dine uygun bir hayat sürmek için Kur'an'ın yanı sıra Peygamberimize de uymak şarttır.					
12.	Hz. Muhammed'in uygulamaları ve yaşantısı bir Müslüman için en güzel örnektir					
13.	Kur'an ve Hz. Peygamberin yanında din büyüklerini de rehber edinmek, iyi bir Müslüman için gerekli bir özelliktir.					
14.	Dindar kişi, başkalarına güven veren kimsedir.					
15.	Bir mezhebe bağlanmadan gerçek anlamda dindar olunamaz.					
16.	Doğru ve dürüst olmak da, namaz ve oruç gibi bir ibadettir.					
17.	Kişinin davranışlarını olumlu yönde değiştirmiyorsa, yapılan ibadetlerin hiçbir değeri yoktur.					
18.	Çalışmak ve insanlara yardım etmek de birer ibadettir.					
19.	Kur'an bir Müslüman için temel referans kitabıdır; bunun dışında başka bir kaynağa başvurmaya gerek yoktur					
20.	Dinî inançların yanı sıra millî ve kültürel değerlere de önem vermek gerekir.					

EK-3: Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan yalnız bir tanesini işaretleyerek belirtiniz.		Yetersiz		Az Yeterli		Yeterli		Oldukça Yeterli		Tamamen Yeterli
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Sorunlu öğrencilerin üstesinden gelebilmek için ne kadar çaba gösterebilirsin?									
2.	Öğrencilerin eleştirel düşünmesine ne kadar yardımcı olabilirsin?									
3.	Sınıfta düzen bozucu davranışları kontrol edebilmek için ne kadar çaba sarf edebilirsin?									
4.	Derse ilgisi az olan öğrencileri motive etmek için ne kadar çaba sarf edebilirsin?									
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerini ne kadar açıklıkla ortaya koyabilirsin?									
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsin?									
7.	Öğrencilerden gelen zor soruları ne düzeyde yanıtlatabilirsin?									
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin akıcı olabilmesini hangi düzeyde sağlayabilirsin?									
9.	Öğrencilerin değer kavramını kazanmalarına ne kadar yardımcı olabilirsin?									
10.	Öğrencilerin verdiği bilgileri kavrama düzeyini ne ölçüde değerlendirebilirsin?									
11.	Öğrencilere hangi düzeyde iyi sorular hazırlatabilirsin?									
12.	Öğrencide yaratıcılığı ne kadar teşvik edebilirsin?									
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını ne kadar sağlayabilirsin?									
14.	Başarısız olan öğrencilerin kavrama düzeyini ne kadar artırabilirsin?									
15.	Sınıf düzenini bozan veya gürültü yapan öğrenciyi yatıştırırmayı ne düzeyde sağlayabilirsin?									
16.	Farklı davranış tutumları içerisinde olan öğrencileri içine alan sınıf yönetim sistemini ne düzeyde kurabilirsin?									
17.	Dersini farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme düzenine göre ne kadar ayarlayabilirsin?									
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerinden ne kadar yararlanabilirsin?									
19.	Ders düzenini bozan problemli öğrencileri ne ölçüde engelleyebilirsin?									
20.	Dersi anlamayan öğrencilere ne ölçüde farklı açıklamalar veya örnekler verebilirsin?									
21.	Asi davranışlarda bulunan öğrencilerle ne ölçüde iletişim kurabilirsin?									
22.	Çocuklarının okulda daha başarılı olmaları için ailelere ne ölçüde yardımcı olabilirsin									
23.	Derslerinde ne ölçüde farklı öğretim yöntemleri uygulatabilirsin?									
24.	Kapasitesi yüksek öğrencilerin seviyelerini zorlayan ortamları ne ölçüde sağlayabilirsin?									

EK-4: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirler.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiiken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					

23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					