

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları

Pre-service Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding the Teaching of Religious Culture and Ethics

Nusrettin YILMAZ

ORCID: [0000-0002-9019-2602](https://orcid.org/0000-0002-9019-2602) | ROR ID: <https://ror.org/02h1e8605> | E-Posta: nyilmaz@erzincan.edu.tr

Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan, Türkiye
Erzincan Binalı Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Classroom Education, Erzincan, Türkiye

Atıf Bilgisi | Citation

Yılmaz, Nusrettin. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları". Dini Araştırmalar 71 (Haziran 2026), 449-493.
<https://doi.org/10.15745/da.1879369>

Yılmaz, Nusrettin. "Pre-service Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding the Teaching of Religious Culture and Ethics" Religious Studies 71 (June 2026), 449-493.
<https://doi.org/10.15745/da.1879369>

Makale Bilgileri

Geliř Tarihi | Date of Submission: 1 Şubat 2026

Kabul Tarihi | Date of Acceptance: 26 Haziran 2026

Yayın Tarihi | Date of Publication: 30 Haziran 2026

Değerlendirme: Date of Publication:
İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme Double anonymized - Two External
Benzerlik Taraması: Plagiarism Checks:
Yapıldı – İntihal.net Yes – İntihal.net

Etik Beyan: Ethical Statement:
Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the bibliography.

Etik Kurul İzni Ethics Committee Approval
Bu çalışma, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 03.06.2024 tarih 10/10 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir. This study was conducted with the approval of Erzincan Binalı Yıldırım University Educational Sciences Human Research Ethics Committee dated 03.06.2024 and numbered 10/10.

Yapay Zekâ Bildirimi: Declaration of AI Use:
Yazar, bu çalışmayı oluştururken yapay zekâ destekli teknolojileri kullanmadığını beyan etmiştir. The author declared that no AI-assisted technologies were used in the creation of this article.

Çıkar Çatışması: Conflicts of Interest:
Çıkar çatışması beyan edilmemiştir. The author(s) has no conflict of interest to declare.

Finansman: Grant Support:
Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır. The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Telif Hakkı & Lisans: Copyright & License:
Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Etik Bildirim: Complaints:
diniarastirmalar98@gmail.com diniarastirmalar98@gmail.com

Öz

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde yürütülen bu nitel araştırmada, görüngübilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfında öğrenim gören 24'ü kadın ve 8'i erkek olmak üzere toplam 32 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda bulgular; olumlu öz yeterlik inancı, olumsuz öz yeterlik inancı, bu inançların nedenleri ve geliştirme önerileri temaları altında kategorize edilmiştir.

Araştırma bulguları, adayların öz yeterlik inançlarının karmaşık ve ikili bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Katılımcıların büyük bir bölümü (n=21) kendilerini genel olarak yeterli hissettiklerini belirtmiş, fakültede aldıkları eğitimin olumlu katkısını vurgulamış (n=24) ve özellikle somut konuları (örneğin, Hz. Muhammed'in hayatı; n=26) öğretme, bilgi aktarımı (n=26) ve davranış geliştirici etkinlikler hazırlama (n=23) konularında yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte aynı konunun tarihsel bağlamını açıklama, öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlamlandırma ve derin ahlaki mesajları kavratma boyutlarında sınırlı düzeyde yetersizlik kaygılarının da dile getirildiği görülmüştür. Buna karşılık, soyut dini kavramları somutlaştırma (n=28), Arapça sure ve duaları öğretme (n=11), kalıcı davranış değişikliği oluşturma (n=11) ve öğrenci çeşitliliğinden kaynaklanan pedagojik durumları yönetme gibi alanlarda ise ciddi derecede yetersizlik hissi ve kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu olumsuz inançların temelinde; konuların soyut doğası, yeterli pratik deneyim eksikliği, öğrenci çeşitliliği, dini hassasiyetler ve veli etkisi gibi faktörler öne çıkmaktadır. Ayrıca adayların farklı inanç, kültür ve aile yapılarından gelen öğrencilerle karşılaşma olasılığına ilişkin kaygılarının da öz yeterlik algısını etkilediği belirlenmiştir.

Çalışmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu, öz yeterlik inancı yüksek olan adayların önemli bir kısmının (n=23), DKAB dersinin taşıdığı sosyo-politik hassasiyetler nedeniyle, bu dersi vermek yerine Beden Eğitimi veya İngilizce gibi dersleri tercih etme eğiliminde olmasıdır. Bu durum, öz yeterlik oluşumunda pedagojik hazırbulunuşluğun yanı sıra, bağlamsal ve bireysel psikolojik faktörlerin de kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, mevcut öğretmen eğitimi programlarının adaylara teorik bir altyapı kazandırmakla birlikte, onları DKAB öğretiminin gerçek sınıf ortamındaki karmaşık dinamiklerine hazırlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecinde uygulama ağırlıklı derslerin artırılması, çok kültürlü pedagojik yaklaşımlara yer verilmesi, erken staj deneyimi sağlanması ve teori ile pratiği bütünleştiren bir öğretmen eğitimi modelinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi, Öz Yeterlik, Sınıf Öğretmeni Adayları, Nitel Araştırma

Abstract

This study aims to examine the self-efficacy beliefs of pre-service classroom teachers regarding the teaching of Religious Culture and Ethics (RCE). This qualitative research, conducted within the framework of Bandura's (1997) Social Cognitive Theory, employed a phenomenological design. The study group consisted of a total of 32 teacher candidates (24 female and 8 male) in their fourth year of the Classroom Teaching Program at the Faculty of Education of a state university. Data were collected through a semi-structured interview form developed based on a literature review and expert opinions and were analyzed using the content analysis method. As a result of the analysis, the findings were categorized under the themes of positive self-efficacy beliefs, negative self-efficacy beliefs, the reasons for these beliefs, and suggestions for improvement.

The research findings revealed that the candidates' self-efficacy beliefs exhibited a complex and dual structure. A large portion of the participants (n=21) stated that they generally felt competent, emphasized the positive contribution of their university education (n=24), and expressed a high level of self-efficacy perception, particularly in teaching concrete topics (e.g., the life of the Prophet Muhammad; n=26), transferring knowledge (n=26), and preparing activities for behavior development (n=23). However, they also expressed limited feelings of inadequacy in explaining the historical context of the same topics, adapting them to students' level, and conveying deeper moral meanings. On the other hand, they reported a serious sense of inadequacy and anxiety in areas such as concretizing abstract religious concepts (n=28), teaching Arabic surahs and prayers (n=11), creating lasting behavioral change (n=11), and managing pedagogical situations arising from student diversity. The underlying factors for these negative beliefs include the abstract nature of the subjects, lack of sufficient practical experience, student diversity, religious sensitivities, and parental influence. In addition, concerns about encountering students from different faiths, cultures, and family backgrounds were found to affect their self-efficacy perceptions.

Another striking finding of the study is that a significant portion of the candidates with high self-efficacy beliefs (n=23) tend to prefer teaching courses such as Physical Education or English instead of RCE due to the socio-political sensitivities of the course. This finding indicates that, in addition to pedagogical readiness, contextual and individual psychological factors also play a critical role in the formation of self-efficacy. The research revealed that current teacher education programs, while providing candidates with a theoretical foundation, remain insufficient in preparing them for the complex dynamics of RCE teaching in real classroom settings. Accordingly, it was concluded that it is necessary to increase practice-oriented courses, include multicultural pedagogical approaches, provide early internship experiences, and develop a teacher education model that integrates theory and practice.

Keywords

Religious Education, Teaching of Religious Culture and Ethics, Self-Efficacy, Pre-Service Classroom Teachers, Qualitative Research

Giriş

Din ve ahlak eğitimi, bireylerin manevi gelişimlerini desteklemeyi, toplumsal değerlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi ve davranışlarını değer temelli biçimde şekillendirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim alanıdır (Bolay, 1999, 29; Bekomson - Ntamu, 2019, 82; Bigdeloo - Bozorgi, 2016, 58; Jurek vd., 2023, 636). Bu eğitim süreci, bireylerin toplumsal uyumlarını artırma, yaşamlarına anlam kazandırma ve etik değerler geliştirmelerine katkı sağlama bakımından önemli görülmektedir (Hökelekli, 2006, 52; Rachmadtullah vd., 2024, 139-142). Din eğitimi literatüründe bu sürecin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin değer ve kişilik gelişimini kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu belirtilmektedir (Göçeri, 2002, 50-54). Bu nedenle din ve ahlak eğitiminin çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde yürütülmesi ve genel eğitim sistemiyle uyumlu şekilde yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Bilgin - Selçuk, 1997, 29; Bolay - Sarıkavak, 2001, 33; Tosun, 2011, 66).

Din eğitimi, bireylerin inanç sistemlerini anlamalarına ve bu doğrultuda bilinçli bir yaşam sürmelerine imkân sağlarken; ahlak eğitimi de etik değerler geliştirmelerine ve sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı tutumlar sergilemelerine katkıda bulunmaktadır. Bu süreç, bireylerin kişisel gelişimlerinin yanı sıra toplumsal uyum ve dayanışmayı da desteklemektedir. Özellikle ilköğretim döneminde öğrencilerin ahlaki gelişiminde öğretmenlerin önemli bir rol üstlendiği ve öğretmenlerin değer dünyasının öğrenciler üzerinde doğrudan etkili olduğu ifade edilmektedir (Rachmadtullah vd., 2024, 142; Sancak vd., 2020, 302).

Din ve ahlak eğitimi, zamanın ve toplumsal şartların gerçeklerinden bağımsız düşünülmemeyeceği için çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde güncellenmelidir. Bu nedenle din ve ahlak eğitimi, bilim ve eğitim yoluyla elde edilen öğretim kazanımlarını dikkate almalı ve bunlardan yararlanmalıdır (Bilgin - Selçuk, 1997, 29; Bolay - Sarıkavak, 2001, 33; Köylü - Oruç, 2017, 3; Tosun, 2011, 66). Amaçları bakımından din ve ahlak eğitimi, genel eğitim sistemiyle önemli ölçüde kesişmekte; her ikisi de bireyde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmayı ve olumlu yönleri geliştirmeyi hedeflemektedir (Aydın, 2018, 12; Bilgin, 1988, 9; Bolay -

Sarıkavak, 2001, 29; Köylü - Oruç, 2017, 137; Polat, 2015, 5; Keyifli, 2013, 103). Bu bağlamda özellikle ilkokul düzeyinde yürütülen din ve ahlak öğretiminde sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterlikleri daha da önemli hâle gelmektedir (Sancak vd., 2020, 302).

Din-eğitim ilişkisine ve dinin eğitim sistemleri içindeki yeri ile rolüne dair(Tosun, 2011, 23) farklı görüşler bulunmakla birlikte (Doğan - Tosun, 2002, 13; Fidan - Erden, 1998, 67; Köylü - Oruç, 2017, 136), küreselleşen dünya düzeni ve çeşitli toplumsal güvenlik kaygıları din eğitime yönelik ilgiyi azaltmamış; aksine, farklı gerekçelerle de olsa din eğitiminin eğitim sistemleri içinde daha işlevsel bir biçimde yer alması gerektiği yönündeki yaklaşımı güçlendirmiştir(Turner - Demir, 2015, 202; Wahyuni vd., 2023, 5913). Türkiye’de ise din eğitimi, anayasal düzenlemeler ve temel eğitim mevzuatı çerçevesinde, Türk Millî Eğitim Sisteminin ayrılmaz bir parçası olan örgün eğitimin ortak programları içinde yürütülmektedir.

Türkiye’de din eğitimi tarihsel süreç içinde farklı statüler altında ele alınmıştır. İlkokullarda din öğretimi, 1949-1950 yıllarından itibaren “Din Bilgisi” adıyla ve isteğe bağlı bir ders olarak programlarda yer almaya başlamıştır (Bilgin, 1988, 45; Aydın, 2018, 112). Bu durum, din eğitiminin uzun süre gönüllülük esasına dayalı biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Ancak DKAB dersi, 1982 Anayasası’nın 24. maddesi ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 12. maddesi doğrultusunda örgün eğitim sistemi içerisinde 4. sınıftan itibaren zorunlu ders statüsüne kavuşmuştur (Bilgin - Selçuk, 1997, 65; Öz, 2018, 182). Kültür ve ahlak merkezli bir anlayışla örgün eğitim sisteminde yer alan bu ders, 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle yeni bir aşamaya taşınmıştır. Bu süreçte ders alan temelli bir yapıya kavuşturulmuş, öğretmenliği branşlaşmış ve seçmeli din derslerinin programa eklenmesiyle din eğitiminin kapsamı genişlemiştir (Köylü - Oruç, 2017, 142). Böylece din eğitimi, zorunlu ve seçmeli dersler aracılığıyla daha sistemli ve çok boyutlu bir yapı içinde ele alınmaya başlanmıştır.

Din kültürü dersleriyle öğrencilerin kendi toplumunun kültürel ve manevi değerlerini tanımaları, böylece hem bireysel kimlik gelişimlerine katkı sağlanması hem de toplumsal barış ve uyumun desteklenmesi amaçlanmaktadır (Tosun, 2018, 266). Nitekim 27 Ağustos 2003 tarihli ve 25212 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile branş öğretmeni bulunmayan durumlarda DKAB derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Benzer şekilde 2 Mayıs 2006 tarihli ve 26156 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelik değişikliği ile bu uygulama sürdürülmüş; 26 Temmuz 2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 43. maddesinde de ihtiyaç hâlinde DKAB derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından okutulabileceği hükme bağlanmıştır (MEB, 2003; MEB, 2006; MEB, 2014; Zengin - Yapıcı, 2006, 133-134; Öz, 2018, 184). Özellikle köyler başta olmak üzere branş öğretmeni bulunmayan ilkokullarda, 4. sınıftan itibaren zorunlu olan DKAB dersi yasal düzenlemeler gereği sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır (Buyrukçu, 2006, 91; Yazıbaşı, 2017, 302; Demir, 2022, 212). Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çok disiplinli öğretim sorumluluğuyla birleştiğinde, kendi alanları dışında kalan DKAB dersini yürütmelerine bağlı olarak pedagojik yüklerini artırabilmektedir. Görev başındaki öğretmenlerin de öğrenci çeşitliliği ve sınıf yönetimi konularında çeşitli güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Korkmaz, 2021, 333). Bu durum, öğretmen adaylarında dini konularda yanlış yapma veya hatalı yönlendirmede bulunma kaygısını da pekiştirebilmektedir (Ege, 2022, 341). Zengin ve Yapıcı’nın (2006, 133-134) branş öğretmeni yetersizliği ve uygulamadaki yapısal güçlükler üzerine değerlendirmeleriyle birlikte alan yazında yer alan farklı çalışmalar da bu kaygıyı desteklemektedir. Kaymakcan ve Meydan’ın (2014, 48-49) DKAB öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan yapısal sorunlara ilişkin tespitleri, alan eğitimi almamış sınıf öğretmenlerinin bu sorunlarla baş etmekte zorlanabileceğine işaret etmektedir. Aşlamacı’nın (2018, 719-720) çalışması, dersin tarafsız, eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşımla yürütülmesi gereğini vurgulamış; mevcut programların bu ölçütlerde yetersiz kalmasının, alan

eğitimi almamış öğretmenlerin içeriksel ve pedagojik güçlüklerini derinleştirdiğini göstermiştir. Doğan (2024, 560) ise DKAB dersinin ahlak eğitimi bakımından yetersiz bulunmasının, müfredat ve materyal eksikliği gibi nedenlerle alan dışından derse giren sınıf öğretmenlerinin işini daha da zorlaştırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının temel dini bilgi kaynaklarının çoğunlukla aile ve yaygın din eğitimi ortamlarına dayanması da pedagojik yeterlik algısını etkileyebilmektedir (Zengin - Yapıcı, 2006, 149; Yazıbaşı, 2017, 319). Öz'ün (2018, 194) çalışmasında adayların büyük çoğunluğunun dini bilgiyi öncelikle aileden edindiğinin belirlenmiş olması, bu bilgilerin pedagojik açıdan yapılandırılması konusunda kaygı oluşabileceğine işaret etmektedir. Bu tablo, sınıf öğretmenlerinin DKAB öğretimindeki rolünü daha kritik hâle getirmekte ve onların bu derse yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Yükseköğretim sistemi içerisinde sınıf öğretmenleri hizmet öncesi eğitimlerini eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında almakta; ihtiyaç hâlinde DKAB derslerini de yürütebilecek olmaları nedeniyle bu programlarda DKAB öğretimine yönelik derslere yer verilmektedir. Nitekim Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen çerçeve program kapsamında sınıf öğretmenliği öğrencileri, lisans eğitimleri süresince DKAB öğretimi dersini zorunlu olarak almaktadırlar (YÖK, 05 Mayıs 2025, 2; Göçeri, 2011, 678; Öz, 2018, 184-185).

Öte yandan, sınıf öğretmenlerinin çok disiplinli öğretim sorumluluğu, temel eğitimin amaçlarına ulaşılmasında belirleyici bir unsurdur (Oğuz, 2012, 16). İlkokuldaki eğitim-öğretim sürecinin bütün bileşenleri, sınıf öğretmenlerinin yeterlikleriyle yakından ilişkilidir (Boyraz - Sarıkaya, 2022, 540). Öğrencilerin eğitsel kazanımları büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki donanımlarıyla bağlantılıdır (Bilgin - Selçuk, 1997, 90; Tuğluk - Kürtmen, 2018, 812). Dolayısıyla eğitim sisteminin genel kalitesi nitelikli öğretmenlerin varlığına, nitelikli öğretmenlerin yetişmesi ise önemli ölçüde öğretmen eğitimi programlarının etkinliği ve niteliğine bağlıdır (Eker, 2017, 163; Erden, 2001, 47).

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi, üniversite düzeyinde farklı fakültelerin lisans programları aracılığıyla yürütülmektedir. Öğretmen adaylarını çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun biçimde fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik açıdan hazır hâle getirmeyi amaçlayan bu programlar çeşitli ders ve etkinliklerden oluşmaktadır. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında alan eğitimi grubu içinde yer alan derslerden biri de DKAB öğretimidir. Öğretmen adayları, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2018 yılında güncellenen Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı’ndaki çeşitli derslerin yanı sıra, VI. yarıyıl da yer alan ve haftada üç saat olarak yürütülen DKAB öğretimi dersini de alarak bu alandaki mesleki yeterliklerini kazanmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır (YÖK, 2018, 2).

Alan yazın incelendiğinde, öz yeterlik kavramının öğretmenlerin ve özelde öğretmen adaylarının öğretim performanslarını olumlu etkilediği kabulünden hareketle çok sayıda araştırmaya konu olduğu görülmektedir (Aktaş, 2020, 48; Coşkun, 2010, 97; Seferoğlu, 2004, 41; Yıldız, 2023, 662). Ancak bu çalışmalardan bazılarının ilahiyat ve İslami ilimler fakültesi öğrencilerine odaklandığı (Çekin, 2024, 368; Osmanoglu - Ulu, 2024, 87; Şeren - Örs Özdi, 2023, 167) bazılarında ise öz yeterliğin matematik, fen bilimleri ya da yabancı dil gibi dersler bağlamında incelendiği anlaşılmaktadır (Akbaş - Çelikkaleli, 2006, 98; İlhan Beyaztaş, 2018, 266). Benzer şekilde, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerini kapsayan çalışmalarda da ya yöntem farklılığı olduğu ya da konunun doğrudan öz yeterlik inancı yerine “akademik öz yeterlik inancı” (Oğuz, 2012, 15) veya “öz yeterlik ile mesleki tutum” (Demirtaş vd., 2011, 96) gibi farklı boyutlarla ele alındığı görülmektedir. Alan yazında, bu çalışmanın temel kavramlarından yalnızca bir kısmını içeren tek örnek, “sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerine yönelik öz yeterlik algılarının sıralama yargıları” başlıklı bir ölçekleme çalışmasıdır (Şeren - Örs Özdi, 2023, 167).

Alan yazında sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmanın temel problemini oluş-

turmaktadır. Eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği, öğretmen adayları ve DKAB öğretimi kavramlarını bir arada ele alarak öz yeterlik inancını inceleyen doğrudan bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik özellikle örgün eğitimin ilk basamağında öğrencilerin ilk kez DKAB dersi öğretmeniyle karşılaşması (Demir, 2022, 211) ve bu dersin din, değer ve ahlak eğitimi bakımından taşıdığı önem nedeniyle daha da belirginleşmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesinin gelecekteki öğretim uygulamalarının niteliğine ve dolayısıyla öğrencilerin bu alandaki gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretime yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemeyi ve bu inançlara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretime yönelik öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretime yönelik olumlu ve olumsuz öz yeterlik inançlarının oluşumunda etkili olduğunu düşündükleri unsurlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretime yönelik olumlu öz yeterlik inancının geliştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Öz Yeterlik Kavramı: Öğretim süreçlerinin başarıya ulaşmasında, özellikle öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi bakımından öğretmenin niteliği ve yeterliliği büyük önem taşımaktadır (Karacaoğlu, 2008, 73; Leigh - Mead, 2005, 3-4). Öğretmen yeterlikleri, "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır. Mesleki bağlamda yeterlik bir işi gereği gibi yapabilme kapasitesini ifade eden bir yetkinlik durumudur ve mesleki bilgi, beceri ile tutumları içeren bütünsel bir yapıyı temsil eder (MEB, 2017). Öğretmen yeterliği ise güçlü alan

ve pedagojik bilgiye sahip olma, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme, sınıf yönetimi becerisi gösterme ve öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine anlamlı katkı sunabilme kapasitesini kapsamaktadır (Oğuz, 2023, 4617).

Öğretmen yeterliliği kapsamında öne çıkan kavramlardan biri de öz yeterliktir. Öz yeterlik, öğretmenin öğretim sürecine ve kendi mesleki kapasitesine ilişkin inancını anlamada kritik bir işleve sahiptir (Şeref - Çinpolat, 2021, 1052). Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır (Bhati - Sethy, 2022, 1123; Osmanoğlu - Ulu, 2024, 89-90; Özdemir, 2008, 278). Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirmek ve başarıyla tamamlamak için gerekli eylem süreçlerini düzenleme ve yürütme kapasitesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997, 3; Kalkan, 2018, 263). Bu tanım, öz yeterliğin yalnızca bireyin sahip olduğu becerilere değil, bu becerileri belirli koşullar altında ne ölçüde etkili kullanabileceğine ilişkin kişisel yargıya da dayandığını göstermektedir. Bandura'ya göre bu inanç, bireyin düşünce biçimlerini, duygusal tepkilerini, motivasyonunu ve davranışsal tercihlerini derinden etkilemektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, zorlu görevleri tehditten ziyade aşılması gereken bir meydan okuma olarak görme eğilimindedir; hedeflerine daha sıkı bağlanır, başarısızlık sonrası daha çabuk toparlanır ve genel olarak daha yüksek performans sergilerler (Arslantaş, 2021, 147; Bandura, 1997, 3; Oğuz, 2023, 4618; Senemoğlu, 2010, 230).

Öğretmenlik bağlamında öz yeterlik, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve dolayısıyla öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Berman vd., 1977, 137; Khan vd., 2015, 117). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğrenci performansını etkileyebileceğine ilişkin inancı ya da zor veya motivasyonu düşük öğrenciler dâhil olmak üzere öğrencilerin ne ölçüde öğrenebileceklerini etkileyebileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır (Aktaş, 2020, 50; Tschannen-Moran vd., 1998, 202). Sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili biçimde yürütülmesinde öğretmenin öz yeterlik algısı belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öz yeterlik ile eğitimsel motivasyon arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Bekomson - Ntamu, 2019, 81; Arslantaş, 2021, 147). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, mesleki görevlerini yerine getirirken daha istekli, kararlı ve yaratıcı davranmakta; zorluklar karşısında daha dayanıklı olmakta ve daha etkili öğretim stratejileri kullanma eğilimi göstermektedir. Benzer biçimde, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler de öğrenme etkinliklerine daha istekli katılmakta, daha fazla çaba göstermekte ve zorluklar karşısında daha etkili stratejiler geliştirmektedir (Arslantaş, 2021, 148; Bekomson - Ntamu, 2019, 81; Kumli, 1974, 413; Osmanoğlu - Ulu, 2024, 90).

Bu inanca sahip öğretmenler, mesleki gelişime daha açık olmakta ve yeni öğretim stratejilerini benimsemeye daha yatkın davranmaktadır. Sorunlar karşısında yılmadan çözüm arayışına girmeleri, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri ve yüksek mesleki doyum yaşamaları bu durumun yansımalarıdır (Eker - Seçkin, 2024, 819; Özdemir, 2008, 281). Dolayısıyla yüksek öz yeterlik, yalnızca öğretmenin performansını değil, öğrenci ve veli memnuniyetini de artırabilmektedir (Pizarra, 2023, 533). Buna karşılık düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, karşılaştıkları zorluklar karşısında motivasyon kaybı yaşayabilmekte, mesleki performansları olumsuz etkilenebilmekte ve meslekten uzaklaşma eğilimi gösterebilmektedir (Aslan - Kalkan, 2018, 481; Kim, 2022, 3). Bu durum, özellikle soyut kavramların ve hassas dini içeriklerin öğretiminde başarısızlık riskini artırmaktadır.

Bandura (1997, 79, 113), öz yeterlik inancının oluşumunu ve gelişimini etkileyen dört temel bilgi kaynağı tanımlamaktadır. Birincisi ustalık/başarı deneyimleridir. Bireyin geçmişteki başarılı performansları öz yeterliğini güçlendirir. DKAB öğretimi bağlamında bu durum; öğrencilerin eleştirel sorularını yapıcı diyaloga dönüştürme, farklı inanç ve kültürlerden gelen öğrencileri derse dâhil edebilme ya da ahlaki ikilemleri tartışırken güvenli bir öğrenme ortamı kurabilme gibi pedagojik başarılarla ilişkilidir. İkincisi dolaylı deneyimlerdir. Kişinin kendisine benzer modellerin başarılı performanslarını gözlemlemesi öz yeterlik inancını artırır. Bir DKAB öğretmeni adayı için deneyimli bir öğretmenin zorlayıcı bir konuyu öğrenci

katılımını sağlayacak ve farklı görüşlere saygılı bir biçimde işlediğini gözlemlemek bu kaynağın işlevsel bir örneğidir. Üçüncüsü sözel yönlendirme ve geri bildirimdir. Çevredeki kişilerin bireyin yeterliğine ilişkin olumlu geri bildirimleri öz yeterliği besler. DKAB bağlamında bu, yalnızca geleneksel teşviklerle sınırlı olmayıp öğrencilerden, velilerden ya da okul yönetiminden gelen kapsayıcı ve yapıcı dönütlerle de güçlenebilir. Dördüncüsü fizyolojik ve duygusal durumlardır. Stres, kaygı ve heyecan gibi tepkiler öz yeterliği doğrudan etkileyebilir (Kalkan, 2018, 263). DKAB dersinin yapısı gereği öğretmenler, tarafsızlık ve nesnellilik ilkesini zedeleme kaygısı ya da sınıf içi çatışmaları yönetme endişesi nedeniyle yüksek düzeyde duygusal stres yaşayabilir. Öz yeterlik, bu olumsuz durumları yönetebilme ve sınıf ortamında psikolojik olarak güvende hissedebilme ile yakından ilişkilidir (Alev, 2019, 959; Bhati - Sethy, 2022, 1124-1125; Kim, 2022, 4-5; Senemoğlu, 2010, 231; Tschannen-Moran vd., 1998, 211).

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, bu dört kaynağın karmaşık etkileşimi sonucunda şekillenmekte ve çoğu zaman “yapabilirim” inancı ile “yetersizim” kaygısı arasında dinamik bir gerilim taşımaktadır. Bu gerilim, özellikle DKAB gibi hem içeriksel derinlik hem de pedagojik hassasiyet gerektiren; Türkiye’nin sosyolojik yapısı nedeniyle çok kültürlü, çok inançlı ve çok mezhepli sınıf ortamlarında işlenen bir ders söz konusu olduğunda daha belirgin hâle gelmektedir. Bu bağlam, öğretmen öz yeterliğini salt bilgi aktarımının ötesine taşımakta; farklı öğrenci profillerine duyarlı, kapsayıcı ve etkili öğretim yapabilmeyi de içermektedir. DKAB öğretmeninden farklı inanç ve kültürlere sahip öğrencileri kuşatan bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının adayların yalnızca alan bilgilerini değil; bu bilgiyi çeşitlilik gösteren sınıflarda nasıl kullanacaklarına ilişkin inançlarını da geliştirmesi gerekmektedir. Programlar, adayların kendi önyargılarının farkına varmalarına, ders içeriklerini tüm öğrencileri kapsayacak biçimde zenginleştirmelerine ve diyaloga dayalı öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanımalıdır.

1.2. DKAB Öğretiminin Zorlukları: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, Türkiye'deki eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte (Aktan - Yurtcu, 2024, 16;

Demir, 2022, 212) gerek içeriksel özellikleri gerek pedagojik uygulamaları bakımından kendine özgü çok sayıda güçlük barındırmaktadır (Aydın, 2018, 10). Bu güçlükler, öğretmenlerin ve özellikle öğretmen adaylarının derse ilişkin tutumlarını, hazırlık düzeylerini ve öz yeterlik inançlarını doğrudan etkileyebilmektedir.

İlk olarak, DKAB dersinin içeriği büyük ölçüde soyut kavramlara dayanmaktadır. Tanrı inancı, vahiy, melekler ve ahiret gibi metafizik konular ile ibadetlerin manevi boyutları ve ahlaki ilkelerin felsefi temelleri özellikle somut düşünme evresindeki ya da yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrenciler için anlaşılması güç başlıklar arasında yer almaktadır (Tosun, 2011, 90). Bu nedenle öğretmenden beklenen, soyut ve karmaşık içerikleri öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim düzeylerine uygun hâle getirmesi, somutlaştırması ve günlük yaşamla ilişkilendirmesidir (Bilgin- Selçuk, 1997). Bu durum, öğretmenin hem güçlü alan bilgisine hem de metafor kullanımı, hikâyeleştirme ve materyal geliştirme gibi pedagojik becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.

İkinci olarak, dini içeriklerin hassas yapısı DKAB öğretimini güçleştirmektedir. Din, bireylerin ve toplumların kimliklerinin, değer dünyalarının ve dünya görüşlerinin merkezinde yer alan son derece kişisel ve duygusal bir alandır. Türkiye gibi laik devlet yapısına sahip; nüfusunun çoğunluğu Müslüman olmakla birlikte farklı inanç ve mezheplere de ev sahipliği yapan bir toplumda, DKAB dersinin tarafsız, nesnel, kapsayıcı ve saygılı bir üslupla yürütülmesi kritik önem taşımaktadır (Aydın, 2018, 12). Öğretmenin görevi belirli bir inancı telkin etmek değil, dinler ve ahlaki değerler hakkında bilgilendirme yapmaktır. Ancak bu dengeyi kurmak öğretmen üzerinde ciddi bir baskı oluşturabilmektedir. Öğretmenler, kendi inançlarının öğretime yansımalarından, yanlış anlaşılardan, belirli bir grubu incitecek ifadeler kullanmaktan veya tartışmalı konularda sınıf kontrolünü kaybetmekten çekinebilmektedir. (Buyrukçu, 2006, 100-104; Korkmaz, 2021, 333; Ege, 2022, 341-344)

Üçüncü olarak, öğrenci farklılıkları DKAB öğretimini zorlaştıran önemli bir etkidir. Sınıflar, farklı dini inançlara, mezheplere, etnik kökenlere, kültürel geçmişlere, sosyo-ekonomik düzeylere ve ailelerin dine yaklaşımlarına sahip öğrencilerden oluşabilmektedir. Bazı öğrenciler derse güçlü bir ilgi ve ön bilgiyle gelirken, bazıları için içerik bütünüyle yabancı ya da önemsiz görülebilmektedir. Bazı aileler dersin içeriğine ilişkin hassasiyet gösterebilmekte veya ek beklentiler taşıyabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin tüm farklılıklara duyarlı davranması, her öğrencinin katılımını desteklemesi ve dışlayıcı olmayan bir öğretim ortamı kurması beklenmektedir. Bu da öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesini, bireyselleştirilmiş yaklaşımların benimsenmesini ve kapsayıcı bir dil kullanılmasını gerektirmektedir (Köylü-Oruç, 2017).

Dördüncü olarak, uygulama alanındaki güçlükler ve öğretmen hazırlığı meselesi öne çıkmaktadır. Branş öğretmeni bulunmayan ilkokullarda DKAB dersi çoğu zaman bu alanda özel uzmanlık eğitimi almamış sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında DKAB öğretimine yönelik derslerin niteliğini ve sınıf öğretmenlerinin derse hazırlık düzeyini daha da önemli hâle getirmektedir. Birçok öğretmen adayı, soyut kavramları öğretme, hassas konuları tartışma ve farklılıklara duyarlı pedagojik yaklaşımlar geliştirme konusunda yeterli pratik deneyim edinmeden mesleğe başlamaktadır.

Son olarak DKAB dersi; felsefe, tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi farklı disiplinlerle ilişkilidir. Sınıf öğretmenlerinin bu disiplinler arasında bağlantı kurabilmesi ve dersi bütüncül bir bakış açısıyla yürütebilmesi beklenmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bu yönde yeterli formasyon almadıkları söylenebilir. Bunun yanında öğretim materyali ve kaynak yetersizliği, müfredatın yoğunluğu, toplumsal baskılar ile okul yönetimi ve velilerin beklentileri gibi dışsal faktörler de öğretim sürecini güçleştirebilmektedir. Bütün bu zorluklar, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını olumsuz etkileme potansiyeli taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüngübilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Görüngübilim, bir olguyu bireylerin deneyimlerine dayalı olarak anlamlandırmayı amaçlayan bir araştırma desendir. Sağlam felsefi temellere dayanan ve görüşmeyi merkezî veri toplama aracı olarak kullanan bu desen (Creswell, 2018, 77), günlük yaşamda farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı biçimde anlaşılmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım - Şimşek, 2016, 69).

Alan yazında görüngübilimin deneysel-psikolojik, betimleyici ve yorumlayıcı gibi farklı yaklaşımları bulunduğu görülmektedir (İlhan Beyaztaş, 2018, 269; Moustakas, 1994). Bu yaklaşımlar, bireylerin deneyimlerinden hareketle anlam yapılarını ortaya koymayı hedeflemekte; araştırmacılar, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin ortak deneyim örüntülerini tanımlayarak daha derin bilgi üretmeye çalışmaktadır (Creswell, 2018). Bu çalışmada, katılımcı deneyimlerinin doğrudan, ayrıntılı ve mümkün olduğunca yorumsuz biçimde betimlenmesine imkân tanıyan betimleyici yaklaşım temel alınmıştır (Moustakas, 1994). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine ilişkin bireysel deneyimlerinin özü ve anlam yapıları derinlemesine incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 32 öğrenci (24 kadın, 8 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu tercihin temel gerekçesi, fenomenolojik araştırmalarda derinlemesine veri toplama amacı doğrultusunda erişimi kolay ve çalışmanın amacıyla doğrudan ilişkili deneyime sahip ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan katılımcılara odaklanmanın işlevsel olmasıdır (Patton, 2014, 249). Ayrıca yöntemin pratiklik ve zaman verimliliği sağlaması da seçimde etkili olmuştur.

Katılımcılar 20-25 yaş aralığında olup yaş ortalamaları 22,1'dir. Mezun olunan lise türleri içinde Anadolu liseleri en yüksek orana sahiptir. On sekiz farklı ilden gelen katılımcıların

genel not ortalamaları 2,00 ile 3,60 arasında değişmekte, ortalama not 2,83'tür. Çalışma grubu, sınıf eğitimi alanında öğrenim gören ve farklı demografik özellikler taşıyan bir örneklemi temsil etmektedir. Nitel araştırmalar için uygun görülen bu örneklem büyüklüğü, veri doygunluğuna ulaşma hedefi doğrultusunda belirlenmiştir. Analiz sürecinde veri doygunluğu ilkesi esas alınmış; 32. görüşmeden sonra verilerin tekrar etmeye başlaması ve yeni bir tema ortaya çıkmaması üzerine veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı: Sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını, bu inançlara ilişkin görüşlerini ve adayların önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma ve uygulanma süreci şu şekilde yürütülmüştür:

1. Alan yazın taranarak öz yeterlik, öğretmenlerin öğretime yönelik öz yeterlik özellikleri, DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik özellikleri ile bu inancı etkileyen faktörlerin kapsamı belirlenmiştir.

2. Elde edilen bilgiler doğrultusunda DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve bu inancın gelişiminde etkili olabilecek faktörlerin temel ölçütleri saptanmış; bu ölçütlerden hareketle 10 görüşme sorusu hazırlanmıştır.

3. Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla iki konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir din eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak soru sayısı 8'e indirilmiştir.

4. Formun amaca hizmet etme düzeyini ve anlaşılabilirliğini test etmek için sınıf eğitimi ana bilim dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 3 öğrenciyle ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve form tekrar uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Ön pilot uygulama ve uzman dönütleri

sonucunda 4. ve 5. sorulara, “Bu konuda endişeleriniz var mı? Varsa neler? Sebepleri nelerdir?” alt soruları eklenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Bu ekleme ile katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı ve derinlikli biçimde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Görüşme formu kapsamında toplanan demografik bilgiler ve yöneltilen sorular Ekler kısmında sunulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak sınıf eğitimi ana bilim dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 32 öğrenciyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dijital ortamda kaydedilebilmesi için katılımcılardan izin alınmış; her katılımcının deneyimlerini ayrıntılı biçimde aktarabilmesi amacıyla yeterli süre tanınmıştır. Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Dijital kayıtlar araştırmacı tarafından çözümlenerek yazılı metne dönüştürülmüş ve veri analizi için hazır hâle getirilmiştir. Gizliliği ve anonimliği korumak amacıyla katılımcılar “K1K”, “K2E” gibi kodlarla gösterilmiştir. Bu kodlamada baştaki “K” harfi katılımcıyı, rakamlar katılımcı sırasını, sondaki harfler ise cinsiyeti ifade etmektedir (K: Kadın, E: Erkek). Araştırmanın tüm aşamalarında katılımcı gizliliği ve veri güvenliği etik ilkeler doğrultusunda korunmuştur.

Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl, E. - Aslan, E, 2001, 22). Analiz sürecinde (Mayring, 2014, 96; Toker, 2022, 327-328) tarafından önerilen ilke ve aşamalar izlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve önyargıları kritik önem taşıdığından veri toplama ve analiz sürecinde “paranteze alma” (bracketing) stratejisi benimsenmiştir (Groenewald, 2004, 47; Tufford - Newman, 2012, 80). Bu kapsamda araştırmacı, din eğitimi ve öz yeterlik konusundaki kişisel deneyim ve önyargılarını önceden belirlemeye çalışmış; kendi DKAB öğretimi tecrübeleri üzerine yansıtma yaparak bu ön kabullerin yorum sürecine etkisini en aza indirmeyi hedeflemiştir. Yorumlar mümkün olduğunca katılımcıların doğrudan ifadelerine dayandırılmıştır.

Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri seti, birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından iki kez incelenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları ayrıntılı biçimde okunmuş ve anlamlı ifade birimleri belirlenmiştir. Daha sonra benzer içerik taşıyan ifadeler açık kodlar altında toplanmış; ortak özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Son aşamada ise kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş ve daha üst düzey kavramsal yapılar altında birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Bu süreç sonucunda “Olumlu Öz Yeterlik İnancı”, “Olumsuz Öz Yeterlik İnancı”, “Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenleri” ve “Öneriler” olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir.

İç geçerliliği güçlendirmek amacıyla veriler bir alan uzmanı ile sürekli tartışılarak incelenmiş; ortaya çıkan kod ve temalar iki alan uzmanı tarafından yeniden değerlendirilmiş ve alınan dönütler doğrultusunda son biçimine ulaştırılmıştır. Nitel verilerde güvenirliliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (Baltacı, 2017, 8; Miles - Huberman, 1994, 64) önerdiği formül kullanılmış, araştırmacılar arasındaki tutarlılık 0,82 olarak belirlenmiştir. Bu yüksek güvenirliliğin sağlanabilmesi için analiz öncesinde tema ve kodlara ilişkin ortak bir anlayış geliştirilmiş; kodlama sürecinde ortaya çıkan tutarsızlıklar uzlaşma sağlanıncaya kadar tartışılmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları: Bu çalışma, alana katkı sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklar taşımaktadır. İlk olarak örneklemin, tek bir devlet üniversitesinin dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşması ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmesi, bulguların tüm sınıf öğretmeni adaylarına genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. İkinci olarak veriler yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, başka bir ifadeyle öz bildirim temelinde toplanmıştır. Nicel bir ölçme aracının kullanılmamış olması, bulguların yalnızca nitel verilerle sınırlı kalmasına neden olmuştur. Son olarak araştırmanın kesitsel bir desende yürütülmüş olması, adayların öz yeterlik inançlarındaki değişimin zaman içinde izlenmesine imkân vermemektedir.

2.5. Araştırma Etiği: Bu araştırma için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan

Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'na başvurulmuş; kurulun 03 Haziran 2024 tarihli ve 10/10 protokol numaralı kararıyla araştırmının etik açıdan uygun olduğu yönünde izin alınmıştır. Araştırma, söz konusu etik kurul onayı kapsamında ve gönüllü katılım esasına dayalı olarak yürütülmüş olup ayrıca kurumsal izin gerektirmemektedir.

3. Bulgular

Öğrencilerin DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançları, bu inancın oluşumuna etki eden faktörler ve geliştirme önerilerine ilişkin nitel veriler, “Olumlu Öz yeterlik İnancı”, “Olumsuz Öz yeterlik İnancı”, “Olumsuz Öz yeterlik İnancının Nedenleri” ve “Öneriler” temaları altında analiz edilmiştir.

3.1. Olumlu Öz yeterlik İnancı: Sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik olumlu öz yeterlik inançlarına ilişkin tematik dağılım Tablo 1’de sunulmaktadır. Tablo 1’de dokuz kod yer almakta ve frekanslar 4 ile 26 arasında değişmektedir.

Tablo 1: DKAB Öğretiminde Olumlu Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
1.1	Kendini genel olarak yeterli görme	21	(K1E) “...Kendimi bu dersi vermede yeterli görüyorum, konulara genel olarak hakimim....”
1.2	Aldığı/Fakültedeki ders sayesinde yeterli görme/Olumlu etki	24	(K2E) “...Fakültede aldığım dersler sayesinde bu konuda kendimi oldukça yeterli hissediyorum....”
1.3	Konulara/Kazanımlara hakimiyet	11	(K3K) “...Dersin konularına hakimim, kazanımları rahatlıkla öğretebilirim....”
1.4	Pedagojik yeterlilik / Yöntem-teknik bilme	14	(K4K) “...Pedagojik açıdan yeterliyim, yöntem ve teknikleri derslerde etkili bir şekilde kullanabilirim....”

Tablo 1: DKAB Öğretiminde Olumlu Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
1.5	Zorlanılmayacak konuları belirtme (Hz. Muhammed, Günlük ifadeler vb.)	26	(K6K) “...Hz. Muhammed’in hayatı gibi konularda zorlanmam, bu konuları rahatlıkla anlatabilirim....”
1.6	Bilgi geliştirici etkinlik hazırlama/uygulama yeterliliği	26	(K7K) “...Bilgi geliştirici etkinlikler hazırlamakta zorlanmam, öğrenciler için faydalı içerikler üretebilirim....”
1.7	Davranış geliştirici etkinlik hazırlama/uygulama yeterliliği	23	(K8E) “...Davranış geliştirici etkinlikler hazırlayabilirim, bu konuda kendime güveniyorum....”
1.8	Rol model olabilme inancı	4	(K17K) “...Öğrenciler için bir rol model olabilirim, davranışlarım ve anlatımım onlara örnek olur....”
1.9	DKAB dersini (tercih durumunda) verme isteği/yeterliliği	13	(K10K) “...DKAB dersini vermeyi tercih ederim, bu konuda kendimi yeterli görüyorum....”

Tablo 1’e göre, katılımcı ifadelerinde fakülte eğitiminin katkısı (Kod 1.2) ile belirli konularda zorlanmama beklentisi (Kod 1.5) ile bilgi geliştirici etkinlik hazırlama/uygulama yeterliliği (Kod 1.6) en yüksek frekansa sahip kodlardır. Bu bulgu, öz yeterlik algısının oluşumunda fakültenin sağladığı teorik donanımın merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Buna karşılık, rol model olabilme inancının (Kod 1.8) görece düşük frekansa sahip olması dikkat çekicidir.

3.1.1. Olumlu Öz Yeterlik İnancı Temasına İlişkin Öğrenci İfadeleri: K9E: “Evet yeterli görüyorum süreç boyunca hazırlamış olduğumuz slaytlarla olsun veya gördüğümüz programın yapısı ile ilgili olsun öğrencilerin ne kazandırmamız gerektiğine genel hatlarıyla hakim olduk. Öğrencilere vermemiz gereken yeterlilikler, beceriler değerlerin tamamına hakimiz ve bunu öğrencilere doğru

etkinliklerle aktarabileceğimi düşünüyorum. Gerek kendi hazırladığımız etkinlikler olsun gerek de din öğretimi genel müdürlüğünden aldığımız etkinlikler olsun bir öğretmenin öğrencilere hangi etkinlikler yoluyla nasıl kazandıracağına dair genel olarak kendimi yeterli görüyorum."

K25K "Kendimi yeterli görüyorum. Şöyle şimdi burada aldığımız ders var bir de arka planda kendini geliştirme var. Ben buradaki derse bağlı kalmıyorum arka planda öğretim açısından yetersiz gördüğüm veya anlayamadığım veya yapamadığım bir konuda eleştiri yapıyorum bir de sadece böyle değil mesela ben derslere girmeden önce hocam bu örneğin seneye yabancı dili alacağız yabancı dili ben şu andan kendime öz değerlendirme yapıyorum diyorum ki ben yabancı dil öğretiminde şu anda yeterli miyim yetersiz miyim diye bir de süreç içinde kendimi değerlendiriyorum bunu din kültürü açısından şimdi ele alırsam din kültürü için ben önceden şey yaptım çünkü ben dini bilgime güvendim yeterli olduğumu düşündüm bu konudaki araştırmalarımı düşündüm içine girdiğim zaman aslında daha farklıymış mesela öğretmen kalkıp kendi din bilgisini empoze etmeye çalışıyor karşısındaki insana ama ben bunun olmaması gerektiğini burada öğrendim yani süreç içinde öğrendiğim ve kendi çalışmalarımı birlikte yeterli olduğumu düşünüyorum."

3.2. Olumsuz Öz yeterlik İnancı: DKAB öğretiminde öğretmen adaylarının dile getirdiği olumsuz öz yeterlik inançlarına ilişkin kodlar Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de altı kod bulunmakta ve frekanslar 4 ile 28 arasında değişmektedir.

Tablo 2: DKAB Öğretiminde Olumsuz Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
2.1	Kendini tam/çok yeterli görmeme / Yetersizlik hissi	16	(K5E) "...Kendimi tam anlamıyla yeterli görmüyorum, bazı konularda eksik hissediyorum...."
2.2	Belirli konularda (uygulama, soyut, ezber vb.) zorlanma düşüncesi	28	(K6K) "...Soyut kavramları anlatırken zorlanıyorum, bu konuda kendimi geliştirmem lazım...."

Tablo 2: DKAB Öğretiminde Olumsuz Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
2.3	Bilgi geliştirici etkinlik hazırlama/uygulamada en-dişe/yetersizlik	7	(K13K) "...Bilgi geliştirici etkinlikler hazırlarken zorlanıyorum, bu konuda yeterince deneyimim yok...."
2.4	Davranış geliştirici etkinlik hazırlama/uygulamada en-dişe/yetersizlik	11	(K15K) "...Davranış geliştirici etkinliklerde zorlanıyorum, öğrencilerin davranışlarını değiştirmek kolay değil...."
2.5	DKAB yerine başka dersi (Beden Eğitimi, İngilizce) tercih etme	23	(K7K) "...DKAB yerine İngilizce dersini tercih ederim, o alanda daha rahatım...."
2.6	Fakülte dersinin yetersizliği/olumsuz etkisi (veya yeterince olumlu olmaması)	4	(K27E) "...Fakültede aldığımız dersler yeterli değildi, bu yüzden kendimi hazır hissetmiyorum...."

Tablo 2’de en yüksek frekanslı kod, belirli konularda zorlanma düşüncesidir (Kod 2.2). Fakülte dersinin yetersizliği ya da sınırlı etkisi ise en düşük frekanslı kod olarak öne çıkmaktadır (Kod 2.6). Katılımcıların önemli bir bölümü, özellikle soyut dini kavramları somutlaştırma konusunda yetersizlik ve kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, DKAB öğretiminin içerik yapısının öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.2.1. Olumsuz Öz Yeterlik İnancı Temasına İlişkin Öğrenci İfadeleri: K15E: " Hocam şöyle sureleri ezberletirken birazcık zorlanacağımı düşünüyorum. Hocam çünkü benim anlatıma dayalı olmayan bir şey orada çocuğun kendi Arapça bir şekilde anlamını söylerdi sorun yok hani anlatırım içselleştirdiği anladığı kısmı söyleyebilir ama Arapça olarak duanın ezberlenmesinde benim çok fazla bir müdahale olamayacağı için hani çocuğa öğretebilme konusunda orada birazcık tereddüt du-

yarım açıkçası. Hoca: Bunu neye bağlıyorsun? Öğrenci: Bunu tamamen bilgi düzeyinde olmasına bağlıyorum tamamen öğrenciye ezberletilmesine. Hoca: Başka derslerde de ezber var. Öğrenci: Evet başka derslerde de ezber var ama Arapça günümüzde çok fazla resmi dil olarak kullanılmadığı için hani öğrencinin birazcık daha ilkokul düzeyinde öğrencinin daha çok yabancılaşacağından dolayı. Hoca: Senin zorlanacağın konu var mı? Öğrenci: Öğrenci öğrenemeyince ben de otomatik olarak zorlanırım diye düşünüyorum. Beni zorlayacak konu güzel ahlaklı bireyler yetiştirmek biliyorsunuz ki toplumumuz artık birazcık daha güzel ahlak dışına çıkmaya başladı o yüzden bu konuda konuyu onlara benimsetirken zorlanacağımı düşünüyorum açıkçası.”

K21K: "Güzel ahlak belki öğretiminde zorlanabilirim çünkü ahlak biraz soyut bir kavram olduğu için öğretim zorluğu olabilir benim için. Yani bir de ahlak kavramı direkt benim öğretebileceğim değil de aileden gelen kalıplar da olabilir. Hoca: Buradaki seni soruyor ama? Öğrenci: Soyut konu olduğu için öğretmem zor olur. Hoca: Soyutu da öğretmen gerekmiyor mu? Öğrenci: Evet ama onun öğrenciye geçmesi öğrencinin onu alması daha zor olur. Yani o soyut kavramı benim iyi benimsemiş olmam lazım ki o zaman ona iyi yansıtabileyim.”

3.3. Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenleri: Olumsuz öz yeterlik inancının nedenine ilişkin kodlar Tablo 3'te sunulmaktadır. Tablo 3'te on kod yer almakta; frekanslar 5 ile 22 arasında değişmektedir.

Tablo 3: DKAB Öğretiminde Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenlerine İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
3.1	Konuların soyut olması / Soyut kavramları somutlaştırma zorluğu	9	(K14K) "...Soyut kavramları somutlaştırmak çok zor, bu yüzden anlatırken öğrenciler anlamayabilir...."

Tablo 3: *DKAB Öğretiminde Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenlerine İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler*

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
3.2	Ezber gerektiren konuların (sure, dua) zorluğu / Arapça olması	11	(K9E) “...Sure ve duaları ezberletmek zor, Arapça olması da öğrenciler için engel yaratıyor....”
3.3	Uygulama/Pratik deneyim eksikliği / Teorik bilginin pratiğe dökülememesi	5	(K16K) “...Teorik bilgi var ama pratik deneyim eksik, bu yüzden uygulama kısmında zorlanıyorum....”
3.4	Konuların tarihsel ve bağlamsal boyutunu aktarma zorluğu	5	(K3K) “...Tarihsel bağlamı anlatmak zor, öğrenciler için sıkıcı olabilir....”
3.5	Öğrenci farklılıkları / Farklı inanç/mezhepler / Aile faktörü	6	(K8E) “...Farklı inançlardan öğrenciler olduğu için bazı konuları anlatırken zorlanabilirim....”
3.6	Dini konuların hassasiyeti / Yanlış anlama/yönlendirme korkusu	5	(K16K) “...Dini konular çok hassas, yanlış anlaşılmaktan korkuyorum....”
3.7	Kapsamın geniş olması / Bilgi eksikliği hissi	7	(K14K) “...Dersin kapsamı çok geniş, her konuya tam hakim olamıyorum....”
3.8	Etkinlik/Materyal hazırlamada yetersizlik hissi/endişesi	6	(K20K) “...Etkinlik hazırlarken yetersiz hissediyorum, bu konuda daha fazla desteğe ihtiyacım var....”
3.9	Davranış değişikliğinin zorluğu / Ölçme zorluğu / Uzun süreç gerektirmesi	6	(K22E) “...Davranış değişikliği çok zor, bunu ölçmek ve başarmak uzun bir süreç gerektiriyor....”

Tablo 3: DKAB Öğretiminde Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenlerine İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
3.10	Başka alana (spor, İngilizce) daha fazla ilgi/yetenek	22	(K4K) "...Spora daha fazla ilgim var, Beden Eğitimi dersini vermeyi tercih ederim...."

Tablo 3'e göre "başka alana daha fazla ilgi/yetenek" (Kod 3.10) en yüksek frekansa sahip nedendir. Soyutluk (Kod 3.1), ezber ve Arapça içerik (Kod 3.2) ile tarihsel bağlamı aktarma güçlüğü (Kod 3.4) ise içerik kaynaklı nedenler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, "Hz. Muhammed'in hayatı" konusunun hem olumlu (Tablo 1, Kod 1.5, f=26) hem de olumsuz (Tablo 3, Kod 3.4, f=5) temalarda yer aldığı görülmektedir. Bu görünürdeki çelişki, konunun farklı pedagojik boyutlarına işaret etmektedir. Katılımcılar, olayların kronolojik anlatımı ve somut hikâye boyutunda kendilerini yeterli hissederken; tarihsel bağlamı açıklama, derin dini ve ahlaki mesajları aktarma ve içeriği öğrencilerin gelişim düzeyine uygun biçimde anlamlandırma konusunda zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, aynı konuya ilişkin öz yeterlik algısının içerik düzeyi ve pedagojik işleme biçimine göre değişebildiğini göstermektedir.

3.3.1. Olumsuz Öz Yeterlik İnancının Nedenlerine İlişkin Öğrenci İfadeleri: K3E:

"Belki hocam Hz. Muhammed'in hayatında o dönemin şartlarını çocuklara çok aktaramayabiliriz. Çünkü çocuklar şu an o dönemin hayatıyla ilgili hiçbir şey bilmiyorlar. Birazcık daha el bebek gül bebek büyüyorlar ya belki orayı çok anlayamayabilirler. Yaşamadıkları için. Hoca: Hangi konu zorlar? Öğrenci: Sadece bu kazanım zorlar diğerleri zorlamaz. Hoca: Bunun zorluğunu neye göre belirliyorsun? Öğrenci: çünkü çocukların daha yaşanmışlık seviyelerine dikkat ediyorum hani çocukların hayatlarına değiniyorum. Hoca: Bu konu somut olduğundan aslında zorlanmaman lazım. Öğrenci: Hocam Hz. Mu-

hammed'in yaşantısından değil o dönemin şartlarından olabilir diye düşünüyorum. Hani savaşlar, hicret, şu, bu. Çok da bir din özgürlüğü yoktu ya o dönemde. Şu an öyle bir şey yok şu an öyle bir şeyle hiç karşılaşmadıkları için belki anlamayabilirler."

K19K:" Sure öğretiminde biraz zorlanabileceğimi düşünüyorum çünkü dil olarak farklı bir dilde sureler ve zorlanacaklarını düşünüyorum öğrencilerin de kendim de anlatırken zorlanırım diye düşünüyorum."

3.4. Olumlu Öz Yeterlik İnancının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler: Önerilere ilişkin kodlar Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'te 6 kod bulunmaktadır; frekanslar 1 ile 18 arasında değişmektedir.

Tablo 4: DKAB Öğretiminde Olumlu Öz Yeterlik İnancının Geliştirilmesine İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
4.1	Daha fazla uygulamalı eğitim / Staj / Okulda ders anlatma	18	(K5E) "...Daha fazla uygulamalı eğitim almalıyız, staj yaparak kendimizi geliştirebiliriz...."
4.2	Etkinlik / Materyal tasarlama / Sunum yapma	9	(K6K) "...Etkinlik tasarlamayı öğrenmeliyiz, materyal hazırlama konusunda daha fazla pratik yapmalıyız...."
4.3	Farklı kaynaklardan araştırma / Disiplinlerarası yaklaşım	3	(K15K) "...Farklı kaynaklardan araştırma yapmalıyız, bu dersi daha etkili hale getirebilir...."
4.4	Programın/Kazanım sayısının gözden geçirilmesi (Müfredat revizyonu)	1	(K20K) "...Kazanım sayısı çok fazla, müfredatın gözden geçirilmesi gerekiyor...."

Tablo 4: DKAB Öğretiminde Olumlu Öz Yeterlik İnancının Geliştirilmesine İlişkin Tematik Analiz ve Görüşler

Kod No	Kodlar	Katılımcı Sayısı (f)	Örnek Görüş
4.5	Dersin öneminin vurgulanması / Farkındalık artırma	1	(K17K) “...Bu dersin önemi daha fazla vurgulanmalı, öğrenciler ve öğretmenler için farkındalık artırılmalı....”
4.6	Uygulama ağırlıklı eğitim ve özgüven geliştirme	4	(K9E) “...Uygulama ağırlıklı eğitimlerle özgüvenimiz artar, bu konuda daha fazla çalışma yapmalıyız....”

Tablo 4’e göre en yüksek frekanslı öneri, uygulamalı eğitim ve staj imkânlarının artırılmasıdır (Kod 4.1). Diğer önerilerin frekansları 1 ile 9 arasında değişmektedir. Bu bulgu, adayların teorik bilgi kadar uygulama deneyimini de öz yeterlik gelişiminde belirleyici gördüklerini ortaya koymaktadır.

3.4.1. Olumlu Öz Yeterlik İnancının Geliştirilmesine İlişkin Öğrenci İfadeleri: K4K:

“Özgüven artırmak açısından belki bu hazırlanan projeler sunulabilir. Biz sadece jigsaw tekniğiyle birbirimize anlatıyoruz veya size gösteriyoruz. Özgüven kazanmak için belki hani sınıfa sunulabilir ben bu şekilde anlatacağım, şu yöntemleri kullanacağım diye. Belki sunum yaptırılabilir sınıfta diye. Hoca: Buradaki sınıfta mı? Öğrenci: Evet buradaki sınıfta. Hani arkadaşlarımıza da anlatarak belki bu şekilde özgüven kazanılabilir.”

K17K: “Hocam ben dönemin en başında din kültürü dersine başlarken bu dersi biz öğrencilere hele ki o yaşta öğrencilere neden veriyoruz bu neden önemli bunun verilmesini istiyorum mesela eski düşünürlerimizden önemli bilim adamlarından İbn-i Sina, Farabi gibi önemli insanlar da mesela dinin çocuklar üzerindeki etkisini eğitimde ne gibi farklar olduğunu yani bu konulara çok değinmiş kişiler mesela bu gibi özelliklerin bilgilerin en başta verilmesini ve bizim de bu dersi daha çok önemsememize daha çok pürdikkat dinlememize yardımcı olacağını düşünüyorum.”

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, adayların bu alanda hem olumlu hem olumsuz öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu ve söz konusu inançların içeriksel, pedagojik ve bağlamsal çeşitli faktörler tarafından şekillendirildiğini göstermiştir.

Araştırmada olumlu öz yeterlik inancı özellikle öğretmen adaylarının kendilerini daha yetkin hissettikleri somut günlük yaşam örnekleriyle ilişkilendirilebilen konularda, bilgi aktarımında ve etkinlik hazırlamada belirginleşmiştir. Katılımcılar, Hz. Muhammed'in hayatı ve günlük yaşama yakın içerikler gibi daha somut konularda kendilerini daha yeterli görmektedir. Bununla birlikte aynı konunun özellikle tarihsel bağlamı açıklama ve derin ahlaki mesajları öğrenci seviyesine uygun biçimde anlamlandırma bakımından olumsuz öz yeterlik nedenleri arasında da yer alması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgi aktarımı ile derinlemesine kavratma arasında farklı öz yeterlik düzeylerine sahip olabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, adaylar bir konunun anlatı düzeyindeki öğretimde kendilerini yeterli hissederken, aynı içeriğin pedagojik çözümlemesi ve öğrencinin zihinsel-düşünsel dünyasına uyarlanması konusunda daha kırılgan bir öz yeterlik algısı sergileyebilmektedir.

Bulgular, olumsuz öz yeterlik inancının en güçlü kaynağının DKAB dersine özgü içeriksel ve pedagojik güçlükler olduğunu göstermektedir. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılması, Arapça sure ve duaların öğretimi, kalıcı davranış değişikliği oluşturma ve öğrenci farklılıklarına duyarlı öğretim yapma gibi alanlar adaylar tarafından zorlayıcı görülmektedir. Nitekim çocukların dinî gelişim süreçlerinde soyut dinî kavramları yetişkinler gibi anlamlandıramamaları, bu kavramların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde somutlaştırılmasını gerekli kılmaktadır. Allah, melek ve ahiret gibi soyut içeriklerin öğretiminde gelişimsel özelliklerin dikkate alınmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının özellikle soyut kavramların öğretimi ve öğrencilerin seviyelerine uygun açıklamalar

geliştirme konusunda yaşadıkları güçlükleri açıklayan bir unsur olarak değerlendirilebilir (Çınar - Şener, 2016, 611-612). Bulgularla paralel olarak alanyazında da sınıf öğretmeni adaylarının, dersin kazanımlarını gerçekleştirmede kendilerini özellikle alan bilgisi noktasında yetersiz gördükleri ve dinî konularda hatalı yönlendirme yapma endişesi taşıyarak kendilerini güvensiz hissettikleri belirlenmiştir (Öz, 2018, 199; Ege, 2022, 344). Benzer şekilde DKAB öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada da adayların, sahip oldukları alan bilgisini öğrencilerin gelişim düzeyine uygun biçimde aktarma, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırma ve teorik bilgiyi sınıf içi uygulamalara dönüştürme konusunda güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca adayların, öğrenci soruları ve farklı öğrenme ihtiyaçları karşısında zaman zaman yetersizlik algısı geliştirdikleri ifade edilmektedir (Yemenici, 2021, 248-250). Bu durum, DKAB öğretiminin doğasında yer alan ve alan yazında da vurgulanan güçlüklerle örtüşmektedir (Aydın, 2018; Bilgin - Selçuk, 1997). Aşlamacı'nın (2018) belirttiği üzere programın tarafsız, eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşım gerektirmesi, özellikle metafizik ve hassas dini içeriklerin öğretiminde öğretmen adayları üzerinde ilave bir baskı oluşturmakta; bu da yetersizlik hissini derinleştirmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların çok azının kendisini öğrenciler için bir rol modeli olarak görmesidir. Bu düşük oran, DKAB öğretiminin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp değerlerin temsil edilmesi ve ahlaki tutumların modellenmesi gibi boyutlar da içerdiği dikkate alındığında önem kazanmaktadır. Din eğitiminin bilgi aktarımının ötesinde değerlerin yaşantılanmasını da kapsadığı düşünüldüğünde (Hökelekli, 2006), rol model olma inancının zayıf olması üzerinde ayrıca durulmalıdır. Bu bulgu, din eğitimi literatüründe vurgulanan taklit ve rol model mekanizmasıyla da uyumludur. Çınar ve Şener (2016, 611-612), çocukluk döneminde dinî davranışların kazanılmasında taklidin önemli bir öğrenme aracı olduğunu, çocukların özellikle kendileri için anlamlı gördükleri yetişkinleri rol model alarak dinî tutum ve davranışları içselleştirdiklerini belirtmektedir. Araştırmacılara

göre din eğitiminin etkililiği yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda yetişkinlerin sergilediği örnek davranışlara da bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendilerini rol model olarak görme konusunda düşük bir öz yeterlik algısına sahip olmaları, DKAB öğretiminin değer ve karakter eğitimi boyutunu sınırlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu durum, Bandura'nın öz yeterlik kaynakları arasında saydığı dolaylı deneyimler ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde, özellikle staj ve uygulama deneyimlerinde, mesleki rolünü güçlü biçimde temsil eden yeterli sayıda modelle karşılaşmamış olmaları, kendilerini rol modeli olarak konumlandırma konusunda öz yeterliklerinin düşük kalmasına yol açmış olabilir.

Bulgular ayrıca adayların davranış geliştirici etkinliklere ilişkin öz yeterlik algılarının bilgi geliştirici etkinliklere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, din eğitiminin değer kazandırma ve karakter gelişimi boyutunun adaylar tarafından daha karmaşık ve daha zor yönetilebilir bir süreç olarak algılandığını düşündürmektedir. Katılımcılar, ahlaki bir değer kazandırılmasının yalnızca bilgi vermekle gerçekleşmeyeceğini; bu sürecin aile, akran çevresi ve toplumsal bağlam gibi güçlü dışsal değişkenlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları, bu alandaki etkilerinin sınırlı olabileceğini düşünmektedir. Bu bulgu, öz yeterliğin yalnızca bilgiye değil, öğretmenin etki alanına ilişkin algısına da dayandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, öz yeterlik inancı görece yüksek olan çok sayıda adayın, branş öğretmeni bulunmaması durumunda DKAB yerine Beden Eğitimi ya da İngilizce gibi dersleri yürütmeyi tercih etmesidir. Bu tercihin arkasında çoğunlukla kişisel ilgi ve yetenekler yer almakla birlikte bulgu daha derin bir bağlamsal gerilime de işaret etmektedir. Görünüşe göre öz yeterlik, mesleki tercihi tek başına belirlememektedir. DKAB öğretiminin taşıdığı sosyo-politik hassasiyetler, yanlış anlaşılma ihtimali, dini içeriğin tartışmalı niteliği ve alan dışı öğretim gerçeği, adayların bu dersi daha riskli bir alan olarak algılamalarına yol açmaktadır. Bu nedenle bazı adaylar, kendilerini yeterli hissetseler bile daha güvenli,

daha öngörülebilir ve daha az gerilim üreten ders alanlarını tercih etmektedir. Bu bulgu, öz yeterliğin bağlamdan bağımsız bir psikolojik değişken olarak ele alınamayacağını; bireysel inançlarla birlikte yapısal ve kültürel etmenlerin de öğretmen tercihlerini şekillendirdiğini göstermektedir.

Sonuç

Araştırma bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının tek boyutlu değil, katmanlı ve duruma bağlı bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur. Adaylar, tanıdık içeriklerin öğretimi ve etkinlik tasarımı gibi daha somut alanlarda daha yüksek öz yeterlik algısına sahipken; soyut teolojik kavramların pedagojik dönüşümü, değer kazandırma süreçlerinin yönetimi, çok kültürlü sınıf ortamlarında kapsayıcı öğretim ve rol model olma sorumluluğu gibi alanlarda daha kırılgan bir öz yeterlik algısı sergilemektedir.

Bulgular, teorik ve müfredat temelli bilgi aktarımında görülen görece yüksek öz yeterlik algısının; öğrencilerin gelişim düzeyine uygun içerik uyarlama, kalıcı davranış ve değer değişimi oluşturma, farklı inanç ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerle kapsayıcı bir öğrenme ortamı kurma ve öğretmenin temsil ettiği ahlaki sorumluluğu üstlenme gibi daha karmaşık öğretim görevlerine aynı ölçüde yansımadağını göstermektedir.

Bu sonuçlar, mevcut öğretmen eğitimi programlarının teorik bilgi kazandırma bakımından işlevsel olmakla birlikte, DKAB öğretiminin pedagojik, uygulamalı ve duyuşsal boyutlarına hazırlık konusunda sınırlı kaldığını düşündürmektedir. Bu nedenle teori ile pratiğin bütünleşmesini güçlendiren, uygulama deneyimini artıran ve öğretmen adaylarının zorlandıkları alanlara yönelik rehberlik ile destek sunan bir program düzenlemesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını güçlendirmek amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

Öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler

1. Müfredata, soyut dini kavramların öğretimine odaklanan bir modül eklenmeli; bu modül kapsamında dijital ve pedagojik somutlaştırma tekniklerine dayalı uygulamalı atölyeler düzenlenmelidir.

2. Çok kültürlü din pedagojisi içerikleri programlara dâhil edilmeli; farklı inanç, mezhep ve yaşam tarzlarına sahip öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim yaklaşımı güçlendirilmelidir.

3. Staj uygulamaları yeniden yapılandırılmalı; erken ve artırılmış okul deneyimleriyle teorik dersler uygulama ile daha güçlü biçimde ilişkilendirilmelidir.

4. DKAB öğretiminde yetkin mentor öğretmenler belirlenmeli ve bu öğretmenlere etkili gözlem ve geri bildirim verme konusunda eğitim verilmelidir.

5. Ezbere dayalı öğretim yerine anlamaya dayalı bir din öğretimi yaklaşımı benimsenmeli; sure ve duaların Türkçe anlamları, bağlamları ve evrensel mesajları etkinlik temelli biçimde işlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Öz yeterlik inancını nicel ölçeklerle inceleyen ve daha geniş örneklemelerle yürütülen çalışmalar yapılarak değişkenler arası ilişkiler istatistiksel olarak test edilmelidir.

2. Öz yeterlik inancının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü gibi demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

3. Rol model olma inancının neden düşük kaldığını açıklamaya yönelik derinlemesine nitel çalışmalar yapılmalıdır.

4. DKAB öğretmenlerinin veli iletişimi ve çok kültürlü sınıf yönetimi alanlarındaki öz yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirilmelidir.

5. Adayların soyut kavram öğretiminde yaşadıkları yetersizliklerin altında yatan nedenleri ayrıntılı biçimde inceleyen araştırmalar tasarlanmalıdır.

6. Öğretmen eğitimi programlarında yapılan müfredat değişikliklerinin adayların öz yeterlikleri üzerindeki etkisini izleyen boylamsal çalışmalar yürütülmelidir.

Öğretmen adaylarına yönelik öneriler

1. Öz yeterliklerini yalnızca aldıkları derslerle sınırlı görmemeli; kişisel okuma, araştırma ve öz değerlendirme yoluyla sürekli geliştirmelidirler.

2. DKAB öğretiminin çok disiplinli yapısını dikkate alarak felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlardan da beslenmelidirler.

3. Staj sürecinde özellikle zorlandıkları alanlara ilişkin ders planları hazırlayıp uygulama fırsatı aramalı; danışman öğretmenlerden aktif destek istemelidirler.

4. Alanında yetkin öğretmenlerin derslerini gözlemlemeli; seminer, çalıştay ve mesleki gelişim etkinliklerine katılarak güçlük yaşadıkları alanlarda kendilerini geliştirmelidirler.

5. Kendi aralarında çalışma grupları oluşturarak zor konular için ortak etkinlikler tasarlamalı ve birbirlerine sunum yaparak geri bildirim alışverişinde bulunmalıdırlar.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, sınıf öğretmeni adaylarının DKAB öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını güçlendirebilir; böylece bu dersin öğretim sürecinin niteliğine ve öğrencilerin din, değer ve ahlak gelişimine daha güçlü katkı sunulabilir.

Kaynaklar | References

- Akbaş, Ahmet - Çelikkaleli, Öner. “Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğretim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2/1 (2006), 98-110.
- Aktan, Osman - Yurtcu, Gülseher. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ders kazanımlarının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 17 (28 Haziran 2024), 13-50. <https://doi.org/10.53112/tudear.1414407>
- Aktaş, Hamza. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin empati düzeyleri ile öğretmen özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki”. *The Journal of Academic Social Science* null/109 (2020), 47-64. <https://doi.org/10.29228/ASOS.44501>
- Alev, Sedat. “Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: bir olgubilim araştırması”. *OPUS International Journal of Society Researches* 14/20 (31 Aralık 2019), 956-981. <https://doi.org/10.26466/opus.603276>
- Arslandaş, Süleyman. “An Investigation of Preservice Teachers’ Academic Self-Efficacy and Academic Motivation”. *International Journal of Modern Education Studies* 5/1 (30 Haziran 2021), 146-167. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijonmes/article/1052063>
- Aslan, Mahire - Kalkan, Handan. “Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi”. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/16 (2018), 477-494. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Aşlamacı, İbrahim. “Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin din öğretimi modelleri çerçevesinde konumlandırılması”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 18/2 (28 Aralık 2018), 718-744. <https://doi.org/10.30627/cuilah.504960>
- Aydın, Muhammed Şevki. *Açık toplumda din eğitimi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. bs., 2018.
- Bandura, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman & Company, 1997.

- https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Bekomson, Achi Ndifon - Ntamu, Blessing Agbo. "Religious Value Orientation and Self-Efficacy among Secondary School Students in Cross River State, Nigeria". *Global Journal of Educational Research* 18/2 (05 Aralık 2019), 81-89. <https://doi.org/10.4314/gjedr.v18i2.4>
- Berman, Paul vd. *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation* (01 Ocak 1977). <https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html>
- Bhati, Mr Khageswar - Sethy, Tejaswini Priyadarshini. "Self-Efficacy: Theory to Educational Practice." *The International Journal of Indian Psychology* 10 (2022), 1123-1128.
- Bigdeloo, Masoomah - Bozorgi, Zahra Dasht. "Relationship between the Religious Attitude, Self-Efficacy, and Life Satisfaction in High School Teachers of Mahshahr City". *International Education Studies* 9/9 (29 Ağustos 2016), 58-66. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n9p58>
- Bilgin, Beyza. *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: A.Ü. İlahiyat Fak. yayınları, 1988.
- Bilgin, Beyza - Selçuk, Mualla. *Din öğretimi*. Ankara: Gün Yayıncılık, 3. bsk., 1997.
- Bolay, Hayri Süleyman - Sarıkavak, Kazım. *Din kültürü ve Ahlak Bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ümit Ofset Matbaacılık., 2001.
- Bolay, Süleyman Hayri. "Eğitim, din ve değer". *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı*, 27-41. <http://ktpmakale.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=engandidno=106649and-tarama=h%EF%BF%BD&midno=214998750&Dergivalkod=2946>
- Boyraz, Celal - SariKaya, İsmail. "Sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları bağlamında değerlendirilmesi". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 5/2 (02 Aralık 2022), 538-559. <https://doi.org/10.33400/kuje.1146130>
- Buyrukçu, Ramazan. "Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin din kültürü

- ve ahlak bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma (burdur eğitim fakültesi örneği)”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17 (Şubat 2006), 89-128. <https://makale.isam.org.tr/handle/123456789/172801>
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 5/1 (01 Ocak 2010), 95-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48556/616519>
- Çekin, Abdulkadir. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/6 Issue 6 (29 Ağustos 2024), 367-376. <https://doi.org/10.9761/JASSS1591>
- Çınar, Fatih - Şener, Nural. “Erken Çocukluk Dönemi Dinî Gelişim Özelliklerine Uygun Ailede Din Eğitimi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9/47 (Aralık 2016), 607-615. <https://doi.org/10.17719/jisr.2016.1406>
- Demir, Rıdvan (ed.). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik, 1. basım., 2022.
- Demir, Rıdvan (ed.). “Temel eğitim döneminde dini ve ahlaki gelişim”. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi İlkokul 4. Sınıf*. 211-234. Ankara: Nobel, 1. Basım., 2022.
- Demirtaş, Hasan vd. “Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları”. 23 Ocak 2011. Erişim 02 Mayıs 2025
- Doğan, Recai - Tosun, Cemal. *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar için din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1. bsk., 2002.
- Doğan, Sariye. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi”. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 16 (27 Aralık 2024), 542-566. <https://doi.org/10.47994/usbad.1503538>
- Ege, Remziye. “Sınıf öğretmeni adaylarının 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ve kendilerine yönelik algı ve beklentileri üzerine bazı düşünceler”. *İslâmî Araştırmalar*

- (Dergi) XXXIII/1 (2022), 334-346. <http://ktpmakale.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=...tr&midno=169357500&Dergivalkod=0351>
- Eker, Cevat. “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 172-178. <https://doi.org/10.12780/UUSB225>
- Eker, Cevat - Seçkin, Pelin Çelik. “İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”. *Journal of social, humanities and administrative sciences (joshas)* 8/54 (29 Ağustos 2024), 818-826. <https://doi.org/10.29228/JOSHAS.63309>
- Erden, Münire. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul, Alkım yayınları., 2001.
- Fidan, Nurettin - Erden, Münire. *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım, 1998.
- Göçeri, Nebahat. “Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okutulan DKAB derslerine dair öğrencilerin değerlendirmeleri”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan vd. 677-701. İstanbul: DEM Yayınları, 2011.
- Göçeri, Nebahat. “Dinî eğitim ile din eğitimi kavramları üzerine bir analiz denemesi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 2/1 (01 Mart 2002), 49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/article/54545>
- Hökelekli, Hayati. “Din Değerler ve Eğitim”. *Eskiyeni* 3 (24 Kasım 2006), 46-56. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiyeni/issue/37291/435139>
- İlhan Beyaztaş, Dilek. “Sınıf eğitimi öğrencilerinin ingilizce öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20/1 (01 Nisan 2018), 265-280. <https://doi.org/10.17556/erziefd.316605>
- Jurek, Krzysztof vd. “The Mediating Role of Spiritual Engagement in the Relationship between Religiosity and Religious Coping. Cross-Sectional Study among Polish Students”. *Journal of Modern Science* 52/3 (31 Ekim 2023), 634-669. <https://doi.org/10.13166/jms/173502>
- Kalkan, Melek. “Sosyal öğrenme kuramı”. *Eğitim Psikolojisi*. ed. Yaşar Özbay - Serdar Erkan. 245-269. Ankara: Pegem Akademi, 6. Basım, 2018.

- Karacaoğlu, Ömer Cem. “Öğretmenlerin yeterlilik algıları”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5/1 (01 Mart 2008), 70-97. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026>
- Kaymakcan, Recep - Meydan, Hasan. *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2014.
- Keyifli, Şükrü. “Eğitim ve din eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)* 13/2 (01 Haziran 2013), 31-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuilah/issue/4185/54895>
- Kim, Hyang-Il. “Investigating the Roles of the Four Sources of Self-Efficacy Beliefs in an EFL Listening Context”. *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 8/2 (01 Haziran 2022), 1-25. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.11581>
- Korkmaz, Mehmet. “Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21/1 (30 Haziran 2021), 319-353. <https://doi.org/10.33420/marife.795358>
- Köylü, Mustafa - Oruç, Cemil. *Çocukluk dönemi din eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1. bs., 2017.
- Kumli, Karl F. *Introductory Chemistry: A Survey of General, Organic, and Biological Chemistry*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1974.
- Leigh, Andrew - Mead, Sara. “Lifting Teacher Performance”. *Policy Report, Progressive Policy Institute, Washington DC*, 1-18.
- MEB. “Yayınlar”. 2017. Erişim 29 Ağustos 2025. <https://oygm.meb.gov.tr/www/yayinlar/icerik/1105>
- MEB, 2003. “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”. *Resmî Gazete* 25212 (27 Ağustos 2003).
- MEB, 2006. “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”. *Resmî Gazete* 26156 (02 Mayıs 2006).

- MEB, 2014. “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”. *Resmî Gazete* 29072 (26 Temmuz 2014).
- Oğuz, Aytunga. “Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 2/2 (01 Aralık 2012), 15-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/1527/18740>
- Oğuz, Suat. “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal* 75/75 (2023), 4617-4624. <https://doi.org/10.29228/smryj.72403>
- Osmanoğlu, Cemil - Ulu, Mustafa. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi”. *Bilimname* 51 (30 Nisan 2024), 87-146. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1418688>
- Öz, Ayhan. “Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin DKAB dersine karşı tutumları”. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17/33 (30 Haziran 2018), 181-208. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.443247>
- Özdemir, Soner Mehmet. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 54/54 (01 Mayıs 2008), 277-306. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10343/126709>
- Pizarra, M. A. “Teachers’ perceived english proficiency and self-efficacy of english teachers in the academic world”. *International journal of social science humanity & management research* 2/7 (2023). <https://doi.org/https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2023.v2i7n08>
- Polat, Mızrap. “Düşünen sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi ilkokul 4.sınıf”. *Din-ahlak öğretiminin alanı ve hedefleri*. ed. Cemal Tosun - Mızrap Polat. Ankara: Pegem Akademi., 2. Basım, 2015.
- Rachmadtullah, Reza vd. “Teacher Perceptions in Implementing Religious Character Education in Elementary Schools”. *KnE Social Sciences*.

<https://doi.org/10.18502/kss.v9i6.15261>

Sancak, Seyyid vd. “Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri”. *Bilimname* 2020/41 (15 Mayıs 2020), 301-320. <https://doi.org/10.28949/bilimname.669058>

Seferoğlu, S Sadi. “Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 58 (2004), 40-45.

Senemoğlu, Nuray. *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi, 18. Basım, 2010.

Şeref, İzzet - ÇiNpolat, Enes. “Türkçe Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerileri ile Öğretmen Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 9/4 (29 Ekim 2021), 1051-1065. <https://doi.org/10.16916/aded.907876>

Şeren, Nurbanu - Örs Özdi, Selda. “Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerine yönelik öz-yeterlik algılarının sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 21/1 (28 Nisan 2023), 167-189. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174140>

Tosun, Cemal. *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 5. Basım, 2011.

Tschannen-Moran, M. vd. “Teacher efficacy: Its meaning and measure”. *Review of Educational Research* 68/2 (1998), 202-248.

Tuğluk, Mehmet Nur - Kürtmen, Selçuk. “Türkiye’de öğretmen yeterlikleri”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30 (30 Aralık 2018), 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>

Turner, Bryan S - Demir, Talip. “Din ve çağdaş sosyolojik teoriler”. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/11 (2015), 201-220.

Wahyuni, Ulfa vd. “Competence of Islamic Religious Education Teachers in the Era of Globalization: Multi Case Studies at State Senior High School in Palu City, Indonesia”. *International journal of multidisciplinary research and analysis* 06/12 (2023), 5913-5919. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i12-56>

- Yazıbaşı, Muhammed Ali. “Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi dersi ile ilgili görüşleri”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 21/1 (Haziran 2017), 297-320.
- Yemenici, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Aday Öğretmenleri ve Danışman Öğretmenlerinin Gözüyle Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitimi ve Süreci”. *Amasya İlahiyat Dergisi* 16 (Haziran 2021), 229-266. <https://doi.org/10.18498/amailad.887766>.
- Yıldız, Mehmet. “Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları”. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 27/2 (15 Aralık 2023), 661-683. <https://doi.org/10.18505/cuid.1335789>
- YÖK. “YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”. Erişim 05 Mayıs 2025. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zengin, Zeki Salih - Yapıcı, Asım. “İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersleri İçin Öğretmen Yetiştirilmesi ve Eğitim Fakülteleri: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (01 Haziran 2006), 127-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/article/312543>

Ekler

Demografik bilgiler ve yöneltlen sorulara ilişkin görüşme formu:

BÖLÜM I - Kişisel Bilgiler

- A. Cinsiyetiniz 1.() Kadın 2.() Erkek
- B. Mezun Olduğunuz Lise:
- C. Yaşınız: 1.() 18 2.() 19 3.() 20 4.() 21
 5.() 22 6.() 23 7.() 24 8.() 25 ve üstü
- D. GNO:

BÖLÜM II –SORULAR

- 1) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden?
- 2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde zorlanacağınızı düşündüğünüz konular neler olabilir? Neden?
- 3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde hangi konularda zorlanmayacağınızı düşünüyorsunuz? Neden?
- 4) Öğrencilerinizin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisine ilişkin bilgilerini geliştirecek etkinlikleri aktif bir şekilde hazırlama ve uygulama konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
 - a. Bu konuda endişeleriniz var mı? Varsa neler? Sebepleri nelerdir?
- 5) Öğrencilerinizin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisine ilişkin davranışlarını geliştirecek etkinlikleri aktif bir şekilde hazırlama ve uygulama konusunda kendini ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
 - a. Bu konuda endişeleriniz var mı? Varsa neler? Sebepleri nelerdir?

- 6) Sınıf öğretmeni adaylarının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin daha yüksek olmasını sağlamak için lisans eğitime yönelik nelerin yapılmasını önerirsiniz?
- 7) İlkokuldaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden eğitimi ve İngilizce dersleri için atanmış veya görevlendirilmiş branş öğretmenleri yoksa, bu derslerden hangisini yürütmeyi tercih edersiniz? Neden?
- 8) Fakültede aldığınız Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimi dersinin, bu dersin ilkokuldaki öğretime ilişkin öz yeterliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?