

Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

Self-Efficacy Perceptions on Teacher Competency of the Religious Teacher Candidates: The Case of Marmara University Theology Faculty

Umut KAYA

Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı
Assistant Professor Dr., Marmara University Faculty of Theology, Department of Religious Education

İstanbul / Turkey

umutkaya58@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3237-8150

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 05 Mayıs / May 2019

Kabul Tarihi / Date Accepted: 14 Haziran / June 2019

Yayın Tarihi / Date Published: 15 Haziran / June 2019

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.5281/zenodo.3250322

Atıf / Citation: Kaya, Umut. "Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği". *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran 2019): 65-112. doi: 10.5281/zenodo.3250322

İntihal: Bu makale, iThenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by iThenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/vanid> | mailto: vanyyuifd@yyu.edu.tr

Copyright © Published by Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Theology, Van, 65080, Turkey.

Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 245 öğretmen adayına öğretmenlik mesleği yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “mesleki ve kişisel gelişim”, ve “mevzuat bilgisi”, “ölçme ve değerlendirme”, “evrensel değerler”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim ve öğretimi planlama”, “milli ve manevi değerler” ve “iletişim ve işbirliği” olmak üzere on faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin toplam varyansı % 68,42 olmuştur. Verilerin analizinde SPSS İstatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Anova, Welch, LSD ve Dunnett C testleri kullanılmıştır. Testin yapı geçerliği ve güvenilirliğini ölçmek için yapılan testte, KMO değeri 0.924; Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri (on faktör için) “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” ve “0.70” bulunmuştur. Araştırma sonucunda, din dersi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu aritmetik ortalamaları 3,90 (oldukça düzeyinde), mesleki ve kişisel gelişim boyutu aritmetik ortalamaları 4,10 (oldukça düzeyinde), mevzuat bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 2,83 (orta düzeyde), ölçme ve değerlendirme boyutu aritmetik ortalamaları 3,85 (oldukça düzeyinde), evrensel değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,38 (tam düzeyinde), ilahiyat alan eğitimi bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,95 (oldukça düzeyinde), ilahiyat alan bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,52 (oldukça düzeyinde), eğitim ve öğretimi planlama boyutu aritmetik ortalamaları 3,77 (oldukça düzeyinde), milli ve manevi değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,05 (oldukça düzeyinde), iletişim ve işbirliği boyutu aritmetik ortalamaları 4,15 (oldukça düzeyinde), çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının ortalama “oldukça” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ancak bu algının öğretmen adaylarının kendi görüşleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin daha objektif şekilde tespit edilmesi için akademisyen, uygulama okulu öğretmenlerinin de görüşlerine müracaat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Din Öğretmeni Adayı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Özet: Bu araştırma, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 245 öğretmen adayına öğretmenlik mesleği yeterlik ölçeği uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımına bakıldığında, %77,95 (N=191)'nin kadın, % 22,05 (N=54)'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımları ise şu şekildedir: Birinci Öğretim (%52.2, N= 128), İkinci Öğretim (%43.7, N= 107), İngilizce/Arapça İlahiyat (%4.1, N= 10).

Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “mesleki ve kişisel gelişim”, ve “mevzuat bilgisi”, “ölçme ve değerlendirme”, “evrensel değerler”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim ve öğretimi planlama”, “milli ve manevi değerler” ve “iletişim ve işbirliği” olmak üzere on faktörden oluşmaktadır. Faktörlerin toplam varyansı %68,42 olmuştur. Verilerin analizinde SPSS İstatistik programı kullanılmıştır. Araştırma problemlerin test edilmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Anova, Welch, LSD ve Dunnett C testleri kullanılmıştır. Testin yapı geçerliği ve güvenilirliğini ölçmek için yapılan testte, KMO değeri 0.924; Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri (on faktör için) “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” ve “0.70” bulunmuştur.

Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algıları ne düzeydedir? Cinsiyet, bölüm, anne-baba mesleği, meslek tercihi, Kur'ân-ı Kerîm ile Arapça öğretme yeterliği algısı ve kitap okuma alışkanlığı değişkenleri ile din dersi öğretmen adaylarının yeterlik algıları arasında bir farklılaşma meydana getirmekte midir? Bu sorulara cevap

bulmak için araştırmada din dersi öğretmen adaylarının on farklı boyuttaki öğretmenlik mesleği yeterlik algıları incelenmiştir.

Yapılan farklılık analizleri neticesinde ise cinsiyet, anne-baba mesleği, öğretmenlik mesleğini tercih etme düşüncesi, Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algısı ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin ilgili boyutların en az birinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılığa sebep olduğu saptanmıştır. Bölüm değişkeninin ise anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından bazıları şöyledir:

Araştırma sonucunda, din dersi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu aritmetik ortalamaları 3,90 (oldukça düzeyinde), mesleki ve kişisel gelişim boyutu aritmetik ortalamaları 4,10 (oldukça düzeyinde), mevzuat bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 2,83 (orta düzeyde), ölçme ve değerlendirme boyutu aritmetik ortalamaları 3,85 (oldukça düzeyinde), evrensel değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,38 (tam düzeyinde), ilahiyat alan eğitimi bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,95 (oldukça düzeyinde), ilahiyat alan bilgisi boyutu aritmetik ortalamaları 3,52 (oldukça düzeyinde), eğitim ve öğretimi planlama boyutu aritmetik ortalamaları 3,77 (oldukça düzeyinde), milli ve manevi değerler boyutu aritmetik ortalamaları 4,05 (oldukça düzeyinde), iletişim ve işbirliği boyutu aritmetik ortalamaları 4,15 (oldukça düzeyinde), çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t testi sonuçları göstermektedir ki, cinsiyet değişkeni, “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” olmak üzere toplam 4 istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre söz konusu dört boyutta da kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Bölüm değişkenini, öğretmen adayları arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğretmen adaylarının anne-babalarının mesleklerine bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı tek farklılığın “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının bu boyutta, anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan almışlardır.

Öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar ile düşünmeyen ve kararsız olan adaylar arasında “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark üç boyutta da öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adayları lehinedir.

Arapça öğretimi yeterlik algısı değişkenine göre, sadece “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Bu boyutta Arapça öğretimi konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adayları, kendisini yeterli görmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Kur'ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı değişkenine bakıldığında ise “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” olmak üzere toplam 5 boyutta kendilerini yeterli gören öğretmen adayları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Kitap okuma alışkanlığının öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı üzerinde bir fark oluşup oluştuğunu ortaya koymak için, tek yönlü Anova analizi kullanılmıştır. Kitap okuma alışkanlığı açısından “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Buna göre “kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda iki aydan daha fazla sürede kitap okuyan ya da hiç kitap okumayanlar ayda en az bir kitap okuyanlara göre daha az puan almışlardır. Aynı şekilde “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda da her hafta bir kitap bitirenler, iki aydan fazla sürede kitap bitirenlere oranla daha fazla puan almışlardır.

Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının genel olarak “oldukça” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde cinsiyet, anne-baba mesleği, Arapça ve Kur’ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı ve kitap okuma alışkanlığı gibi çeşitli değişkenler öğretmen yeterlik algısını etkilemektedir. Bununla beraber araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının kendi görüşleri olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin daha objektif şekilde tespit edilmesi için akademisyen, uygulama okulu öğretmenlerinin de görüşlerine müracaat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Din Öğretmeni Adayı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Abstract: *The aim of this research is to measure the self-efficacy perceptions on teacher competency of religion teacher candidates in Marmara University Faculty of Theology. In this direction, teacher competency scale was applied to 245 religious teacher candidates. Survey technique was used to collect data. The scale consists of ten parts are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “legislation information”, “measurement and evaluation”, “universal values”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training”, “national-spiritual values” and “communication and cooperation”. The total variance explained by the scale is % 68,42. In the analysis of the data SPSS Statistic Programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Dunnett C and LSD was used to test research problems. The analysis that is done for construct validity and reliability shows the value of KMO is 0.935 and Cronbach Alpha are “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” and “0.70” for ten factors. According to this, religion teacher candidates’s “learning-teaching environment and process” dimension arithmetic mean is 3,90 (good level); “professional and personal development” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level); “legislation information” dimension arithmetic mean is 2,83 (medium level); “measurement and evaluation” dimension arithmetic mean is 3,85 (good level); “universal values” dimension arithmetic mean is 4,38 (full level); “knowledge of theology education” dimension arithmetic mean is 3,95 (good level); “knowledge of theology” dimension arithmetic mean is 3,52 (good level); “planning education and training” dimension arithmetic mean is 3,77 (good level); “national-spiritual values” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level) and “communication and cooperation” dimension arithmetic mean is 4,15 (good level). These results show that are self-efficacy perceptions on teacher competency of the religious teacher candidates is at “good level” meanly. But it should not be forgotten that this perception is the teacher candidates themselves. In order to determine the professional competencies of teacher candidates more objectively, the opinions of academicians and internship teachers should also be consulted.*

Keywords: Religious Education, Teacher Competences, Religion Teacher Candidate, Marmara University Theology Faculty

Summary: The aim of this research is to measure the self-efficacy perceptions on teacher competency of religion teacher candidates in Marmara University Faculty of Theology. In this direction, teacher competency scale was applied to 245 religious teacher candidates.

When looked to the gender dispersion in the religion teachers group, distribution is seen as the percentage of woman participants is %77,95 (N=191) and that of man participants is % 22,05 (N=54). The distribution of teacher candidates according to the departments they read is as follows: Theology First Education (%52.2, N= 128), Theology Second (Evening) Education (%43.7, N= 107), English/Arabic Theology (%4.1, N= 10).

Survey technique was used to collect data. The scale consists of ten parts are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “legislation information”, “measurement and evaluation”, “universal values”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training”, “national-spiritual values” and “communication and cooperation”. The total variance explained by the scale is % 68,42. In the analysis of the data SPSS Statistic Programme was used. Independent Samples T-test, Anova, Welch, Dunnett C and LSD was used to test research problems. The analysis that is done for construct validity and reliability shows the value of KMO is 0.935 and Cronbach Alpha are “0.91”, “0.89”, “0.87”, “0.89”, “0.81”, “0.83”, “0.76”, “0.85”, “0.83” and “0.70” for ten factors.

In this study, the following question is explored: What is the level of teacher candidates' self-efficacy perceptions on teacher competency? How do the gender, education department, parents' job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit variables make difference in the level of meaning in religion teacher's competences. In order to find answers to these questions, religion teacher's competences related to ten different dimensions were investigated.

The results of the analyses which are performed to examine differences between groups reveals that gender, parents' job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit cause statistically significant differences at $p < 0.05$ significant level whether on the general average of the scale or one of the sub-dimensions at least. It was found that the education department variable did not cause a significant difference.

Some of the research findings are as follows:

As a result of research, religion teacher candidates's “learning-teaching environment and process” dimension arithmetic mean is 3,90 (good level); “professional and personal development” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level); “legislation information” dimension arithmetic mean is 2,83 (medium level); “measurement and evaluation” dimension arithmetic mean is 3,85 (good level); “universal values” dimension arithmetic mean is 4,38 (full level); “knowledge of theology education” dimension arithmetic mean is 3,95 (good level); “knowledge of theology” dimension arithmetic mean is 3,52 (good level); “planning education and training” dimension arithmetic mean is 3,77 (good level); “national-spiritual values” dimension arithmetic mean is 4,10 (good level) and “communication and cooperation” dimension arithmetic mean is 4,15 (good level).

The results of independent sample t-test demonstrates that the gender variable causes significant difference on four dimensions which are “learning-teaching environment and process”, “professional and personal development”, “universal values” and “knowledge of theology education”. According to this, female teacher candidates found themselves more adequate than male teacher candidates on four dimensions.

The education department variable is not statistically significant in the any dimensions.

When we look at the professions of parents of teacher candidates, it is seen that the only difference which is statistically significant is in “knowledge of theology” dimension. In this dimension teacher candidates who their parents had a job related to education had take higher scores than teacher candidates who their parents had no job related to education.

The analysis demonstrates that the work/career preference variable causes significant difference on three dimensions which are “professional and personal development”, “universal values” and “communication and cooperation”. This difference is in favor of teacher candidates who are considering to being teacher in three dimensions.

According to the variable of Arabic teaching proficiency perception, it is seen that the only difference which is statistically significant is in “knowledge of theology” dimension. In this dimension teacher candidates who are sufficient on teaching Arabic had take higher scores than teacher candidates who are not sufficient on teaching Arabic. Similarly, the results of independent sample t-test demonstrates that the Kur'ân-ı Kerîm teaching proficiency perception variable causes significant difference on five dimensions which are “legislation information”, “knowledge of theology education”, “knowledge of theology”, “planning education and training” and “communication and cooperation”. According to this, in these dimensions teacher candidates who are sufficient on teaching Kur'ân-ı Kerîm had take higher scores than teacher candidates who are not sufficient on teaching Kur'ân-ı Kerîm.

One-way ANOVA analysis has been used to determine whether any differences are available between self-efficacy levels of teacher candidates with regard to book reading habit variables. In terms of the habit of reading books, it was found that there was a statistically significant difference in “personal and professional development” and “knowledge of theology”. In “personal and professional development” dimension, teacher candidates who read a book in two months or not read any book received less points than teacher candidates who read a book in a month. Similarly, in “knowledge of theology” teacher candidates who read a book in a week received more points than teacher candidates who read a book in two months.

These results show that teacher candidates are generally at “good level” of self-efficacy perceptions on teacher competency. In addition to various variables such as gender, parents’ job, career preference, perception of teaching competence of Kur'ân-ı Kerîm and Arabic, book reading habit affect teacher competence perception. However, it should be kept in mind that the results of the research are the opinions of teacher candidates themselves. In order to determine the professional competencies of teacher candidates more objectively, the opinions of academicians and teachers of applied schools should be consulted.

Keywords: Religious Education, Teacher Competences, Religion Teacher Candidate, Marmara University Theology Faculty

Giriş

İlahiyat Fakülteleri 1982’de YÖK’ün almış olduğu karar doğrultusunda hem ilahiyat alan derslerinin, hem de öğretmenlik meslek derslerinin bir arada yürütüldüğü bir programla eğitim-öğretim vermekteydi. Bu bakımdan ilahiyat fakülteleri 1998’e kadar DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerini aynı programla yetiştiren kurumlardı. 1998-1999 öğretim yılında ilahiyat programının değişmesi ile beraber İlahiyat Fakültesi bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümü açılarak ilahiyat fakültelerinde ikili bir yapı oluştu. İlahiyat Fakülteleri bir taraftan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (İDKAB), diğer taraftan İlahiyat Bölümü olmak üzere iki bölüme ayrıldı. Buna göre İDKAB mezunları 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olabilirken, ilahiyat bölümü mezunu öğrencilerinin ise lisede din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ve imam hatip liselerinde meslek dersleri öğretmenliği yapabilmesi için yalnızca Ankara’da açılan bir buçuk yıl süreli tezsiz yüksek lisans programını bitirmesi gerekiyordu.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 2006 yılında Eğitim Fakültelerine geçişi ile beraber ilahiyat fakültelerinin de -kanunda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmelerine rağmen¹- öğretmen yetiştirme işlevi son bulmuş oldu.

Çok az sayıda öğrencinin kabul edilebildiği bu yüksek lisans programının, daha sonra (2009 yılında) Marmara, On Dokuz Mayıs, Dokuz Eylül, Dicle, Fırat ve Selçuk Üniversiteleri bünyelerinde de açılmasına izin verilmiştir. 2010-2011 öğretim yılından itibaren ise YÖK almış olduğu kararla, pedagojik formasyonun tezsiz yüksek lisans programı ile verilmesinden vazgeçerek sertifika programı ile verilmesini kararlaştırmıştır. Bu karar doğrultusunda, ilahiyat fakültesi mezunları üniversitelerinin eğitim fakülteleri bünyesinde açılan sertifika programlarına başvurarak pedagojik formasyon programı sertifikaları almaları halinde öğretmenlik yapmaya hak kazanır hale gelmişlerdir.

¹ 15/6/1989 tarihinde kabul edilen “Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun’un üçüncü maddesine göre İlahiyat Fakülteleri, Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumu olarak kabul edilmektedir. Mevzuat, erişim 3 Mart 2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3580.pdf> .

Bu süreçte YÖK, 17.04.2014 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarına mevcut öğrencilerin statüleri korunup 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alımının durdurulmasına karar vererek, bu tarihten itibaren din dersi öğretmeni yetiştirme konusundaki alan ayırımına son vermiş ve bütün din dersi öğretmenlerinin alan derslerini ilahiyat fakültesinden, eğitim derslerini ise eğitim fakültesi bünyesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programından alarak öğretmen yetiştirilmesine zemin hazırlamıştır. Yine aynı yıl alınan karar doğrultusunda 2014-2015 öğretim yılından itibaren sertifika programına mezunlarının yanında lisans son sınıf öğrencilerinin de kabul edilmesi kararı alınmıştır.

Bu tarihten sonra lisans son sınıf öğrencileri sekiz tanesi zorunlu, iki tanesi seçmeli olmak üzere aşağıdaki eğitim derslerini alarak din dersi öğretmeni olmaya hak kazanmışlardır. Buna göre öğretmen adaylarının 18.11.2015 tarihli YÖK'ün "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar" düzenlemesi ile aldıkları dersler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir:²

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri ve Kredileri

Dersler	Teori	Uygulama	Kredi
Eğitim Bilimlerine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seçmeli Ders-I	2	0	2
Seçmeli Ders-II	2	0	2
Toplam	20	10	25

Tablo 2: Pedagojik Formasyon Seçmeli Dersleri

² YÖK, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar", erişim 5 Nisan 2019, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx.

Seçmeli Ders I	Seçmeli Ders II
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması Rehberlik	Rehberlik
Eğitimde Program Geliştirme	Eğitimde Teknoloji Kullanımı
Eğitim Tarihi	Eğitim Felsefesi
Eğitim Sosyolojisi	Türk Eğitim Tarihi
Gelişim Psikolojisi	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Öğretmenlik Meslek Etiği	Karakter ve Değerler Eğitimi
Yaşam Boyu Öğrenme	Özel Eğitim
Bireyselleştirilmiş Öğretim	Bilgisayar Destekli Öğretim

Bu uygulama ile beraber, ilahiyat öğrencilerinin son sınıftaki ders yüklerinin artmasına bağlı olarak, programdan istenen verimin alınamaması, sertifika programının ücretli olması ve Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 2016 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin mezuniyet programında yapmış olduğu konuşmada formasyon programının yıl içine yedirilmesi gerektiği mealindeki sözlerinin basında yer alması doğrultusunda, YÖK tarafından "İlahiyat Formasyon Programları" başlıklı 23.06.2017 tarih ve 75850160-104.01.07.01-43446 sayılı yazısı ile 2017-2018 öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon derslerinin ilahiyat fakültesi müfredat programına yerleştirilmesine karar verilmiştir.³ Bu doğrultuda ilahiyat fakülteleri tekrar din dersi öğretmenliği mesleğinin tek kaynağı olma hüviyetini geri kazanmışlardır.

Bu haliyle öğretmen yetiştiren bir kurum olarak ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleği yeterlik düzey ve algıları bu sahadaki araştırmacılar için yeni araştırma konuları olarak sayılabilir. Bilindiği gibi öğretmenlik mesleği "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır.⁴ Ülkemizde öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarının belirlenmesine yönelik son çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanmıştır.

Bu doğrultuda yenilenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "meslekî bilgi", "meslekî beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere 3 ana yeterlik alanı altında ele alınmıştır. Metinde ayrıca bu 3 yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik başlığı ve bunlara ilişkin 65 gösterge yer almaktadır.⁵ Buna göre oluşturulan 3 yeterlik alanı ve 11 alt yeterlik alanı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: Öğretmenlik Mesleği Yeterlik ve Alt Yeterlik Alanları

Meslekî Bilgi	Meslekî Beceri	Tutum ve Değerler
Alan Bilgisi	Eğitim ve Öğretimi Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım

3 Memurlar.net, "İlahiyat Öğrencilerine Formasyon Kararında Yeni Düzenleme Haber Metni", erişim: 30 Ocak 2019, <https://www.memurlar.net/haber/682495/ilahiyat-ogrencilerine-formasyon-kararinda-yeni-duzenleme.html>

4 Milli Eğitim Temel Kanunu, Md 43.

5 MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.

Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Meslekî Gelişim

Yeterlik, “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tarif edilmektedir. Bu bakımdan ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının kendilerinin bu yeterliklere sahip olduklarını düşünmeleri aynı zamanda öğretmenliğe psikolojik olarak da hazır olduklarını göstermeleri bakımından önemlidir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde bu yeterliklerden haberdar olmaları ve kendilerini bu doğrultuda geliştirmeleri nitelikli öğretmen olmaları konusunda önemli adımlar atmalarına sebep olacaktır.

1. Araştırmanın Problemi, Önemi ve Amacı

Günümüze kadar din derslerine giren öğretmenlerin yeterlikleri, pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu doğrultuda 2000’li yılların başından itibaren din derslerine giren öğretmenlerin yeterlik ve yeterlik algılarına dair çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak din dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algıları ile ilgili çalışmaları tespit etmek amacıyla YÖK’ün “tez tarama” ve İSAM Kütüphanesi’nin makale ve eser arama sayfalarından “öğretmen aday” ve “yeterlik ve “yeterlilik” anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda konu ile ilgili tespit edilebilen çalışmaların sayısı ise yok denecek kadar azdır. Kaya tarafından yapılan “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ,Akyürek tarafından yapılan *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri (Kayseri Örneği)*, Çekin tarafından yapılan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, Bayraktar tarafından yapılan *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, Coştu tarafından yapılan “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması” ve Aktaş tarafından yapılan DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)” isimli çalışmalar yapılan çalışmalardan bazılarıdır.⁶

⁶ Süleyman Akyürek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri (Kayseri Örneği)*, (Kayseri: Laçın Yayınları, 2008); Abdülkadir Çekin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, VI/6 (2013); Hamza Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 2. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, ed. H. Yusuf Acuner, Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş, (Konya: Yediveren Kitap, 2018); Ahmet Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri*

Bu doğrultuda araştırma, örgün eğitim sisteminde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, seçmeli din dersleri ve İmam Hatip ortaokul ve liselerindeki meslek derslerine girecek öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin, din dersi öğretmenliği mesleği ile ilgili özyeterlik algı düzeylerini, MEB'in açıklamış olduğu öğretmenlik mesleği yeterlik kriterleri üzerinden belirlemeyi ve bu düzeyler arasında çeşitli değişkenler açısından bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma aynı zamanda söz konusu öğretmen adaylarının gitmiş oldukları staj okullarındaki danışman öğretmenleri tarafından öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilecekleri bir diğer çalışmanın da ilk bölümünü oluşturması bakımından önem arz etmektedir. Birbirine bağlı iki çalışma olarak düşünülen bu araştırma modelinin ilkinde öğretmen adayları kendilerini değerlendirirken, ikincisinde ise danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarını değerlendirmesi öngörülmektedir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

Din dersi öğretmen adaylarının;

1. Öğrenme-öğretme ortamı ve süreci,
2. Kişisel ve meslekî gelişim,
3. Mevzuat bilgisi,
4. Ölçme ve değerlendirme,
5. Evrensel değerler,
6. İlahiyat alan eğitimi bilgisi,
7. İlahiyat alan bilgisi,
8. Eğitim ve öğretimi planlama,
9. Milli ve manevi değerler,
10. İletişim ve işbirliği boyutlarındaki yeterliklere sahip olma inançları ve bu inanç düzeylerinin, cinsiyet, bölüm, anne-baba mesleği, kitap okuma sayısı, öğretmenlik mesleğini yapma isteği, Kur'an-ı Kerim ve Arapça seviyesi yeterlik algısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemektir.

2. Araştırmanın Sınırlıkları ve Yöntemi

Araştırmada kullanılan veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıfta okuyan 245 öğretmen adayının verileri ile sınırlıdır. M.Ü. İlahiyat Fakültesi, pedagojik formasyon derslerini YÖK'ün İlahiyat/İslami İlimler/İslam ve Din Bilimleri Fakülteleri için almış olduğu karar doğrultusunda, 2017-2018 öğretim yılında hazırlık sınıfını geçerek birinci sınıfa başlayanlara yıllara dağılmış şekilde müfredatın içinde seçmeli olarak verirken; 2017-2018 öğretim yılında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunanlara ise dördüncü sınıfa geçtiklerinde

ve *Problem Çözme Becerilerine Katkısı* (yüksek lisans tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2014); Mehmet Kamil Coşkun, "Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması", *EKEV Akademi Dergisi*, XV/48 (2011); Mevlüt Kaya, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14-15 (2003).

bir yılda vermektedir. Bu araştırmaya konu alan öğretmen adayları da söz konusu eğitim derslerini son sınıfta alanlardır.

Araştırmada 74 sorudan oluşan öğretmen yeterlik ölçeği ve 10 kişisel bilgi sorusundan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek hazırlanırken, MEB'in hazırlamış olduğu *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*'nde yer alan 65 yeterlik göstergesi referans alınmıştır.⁷ Ölçek hazırlandıktan sonra uzman hocaların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 0,40 ve üzeri faktör yüküne sahip 10 boyuttan oluşan yeni bir ölçek hazırlanmıştır. Başlıklandırılan bu 10 boyutun açıkladığı toplam varyans ise %68,42 olmuştur. Varyans oranının yüksekliği, ölçülmek istenen kavram ya da konunun iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.⁸

3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması için anket tekniğinden faydalanılmıştır. SPSS programına aktarılan verilerde, öncelikle hatalı veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiş daha sonra ise gerekli analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda, toplanan verilerle öncelikle faktör analizi⁹ yapabilmeyen ön şartı olarak kabul edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Testi) (Örneklem Yeterlik İstatistiği) ile Barlett's Test of Sphericity (Barlett Küresellik Testi) sonuçlarına bakılmıştır. Barlett testi, değişkenler arasında yeterli oranda bir ilişki olup olmadığını; KMO testi ise değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygun olup olmadığını göstermektedir. Bu testlerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 4: Faktör Analizi Yapılmadan Önceki KMO Testi Değerleri

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	0,926
Barlett Küresellik Testi Yaklaşık Ki Kare Değeri	12870,465
Serbestlik Derecesi (sd)	2701
Anlamlılık Değeri (sig) (p değeri)	0,000

Yapılan analizde kullanılan ölçeğin KMO değeri, 0,926; Barlett test değeri, 12870,465 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için mükemmel seviyede¹⁰ olduğunu ifade

⁷ MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.

⁸ Şener Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 23. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 135.

⁹ Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede ve ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan bir analizdir. Bk. Büyükoztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 137.

¹⁰ Kaynaklarda KMO değeri için 0,80 ve yukarı için mükemmel; 0,70-0,80 arası iyi; 0,60-0,70 arası orta; 0,50-0,60 arası kötü; 0,50'den aşağısı değerler için ise kabul edilemez denilmiştir. Bk. Beril Durmuş-Murat Çinko- E. Serra Yurtkoru, *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 6. Baskı (İstanbul: Beta Yayınları, 2016), 80.

etmektedir. Aynı şekilde elde edilen bu değerler, ölçeğin faktör analizi yapılmasına uygun ve ölçülmek isteneni ölçmek için kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, ikili gruplar arasında farklılaşma olup olmadığının test edilmesinde örneklem bağımsız t-testi, ikiden fazla grup arasında farklılık olup olmadığının test edilmesinde tek yönlü varyans analizi (anova) ve anova testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda ise Welch testi kullanılmıştır. Anlamli ilişki görünen durumlarda farklılığın kaynağını tespit edebilmek için ise LSD ve Dunnett C testlerinden faydalanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde ise 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Öğretmen adaylarının belirlenen yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin veriler, anket sonuçlarına göre 5’li likert derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterliklere sahip olma düzeyleri tabloda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak yapılmıştır.

Tablo 5: Değerlendirmede Kullanılan 5’li Derecelendirme Ölçeği ve Puan Sınırı

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

Toplanan veriler doğrultusunda 74 sorudan oluşan ölçek, faktör analizine tabi tutulduğunda SPSS programı soruları 15 faktöre ayırmıştır. Yapılan faktör analizinde, faktör altında tek kalan, faktör yük değerleri 0,40’ın altında bulunan ve her iki faktörde birden değer alıp iki faktör arasındaki fark 0,10’dan küçük olan sorular analizden çıkartılmıştır.¹¹ Bu doğrultuda aşağıda tabloda verilen sorular analizden çıkartılarak boyutlara son şekli verilmiştir. Çıkartılan sorular ve analiz değerleri şu şekildedir:

Tablo 6: Analiz Sonucu Değerlendirmeye Alınmayan Sorular ve Değerleri

Soru No	Soru	Değerler	
1. Analiz	31	Din eğitimi ve öğretimi için gerekli olan becerilere sahip olduğumu düşünürüm.	0,4 altı
	43	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş edebilirim.	0,4 altı
	61	İnsan ilişkilerimde empati ve hoşgörüyü ön planda tutabilirim.	5. faktör puanı= 0,462 6. faktör puanı=0,401 13. faktör puanı=0,426
	64	Okulda gerçekleştirilecek olan ders dışı faaliyetlerde aktif olarak görev alabilirim.	2. faktör puanı= 0,540 6. faktör puanı=0,452
	65	Öğretmenlik mesleğini severek yaparım.	0,4 altı

¹¹ Kaynaklarda binişik maddelerin farklı faktörlerde sergiledikleri ilişki düzeyleri arasındaki farkın 0,1’den az olması durumunda sorunun analizden çıkartılması tavsiye edilmektedir. Bk. Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 135; Abdullah Can, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 4. Baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 329.

	73	Öğretmenlik mesleğine yakışmayan davranışlardan kaçınıyorum.	Faktör altı tek soru
	74	Türkiye ve Dünyadaki gündem ve gelişmeleri takip edebilirim.	Faktör altı tek soru
2. Analiz	39	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarımla olumlu ilişkiler kurup işbirliği yapabilirim.	0,4 altı
	41	Öğretme-öğrenme sürecinde din öğretimi ile ilgili farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanarak etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirim.	0,4 altı
	21	Etkinlik planlarımda öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini göz önünde tutabilirim.	1. faktör puanı= 0,420 9. faktör puanı= 0,493
	32	Öğretme-Öğrenme sürecinde zamanı etkin olarak kullanabilirim. (Derse zamanında girip çıkma, işlenmesi gereken konuları zamanında bitirme)	0,4 altı
	40	Öğretme-öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini (akıllı tahta, projeksiyon, slayt) etkin olarak kullanabilirim.	3. faktör puanı= 0,409 12. faktör puanı= 0,492
	38	Derslerde, öğrencilerin analitik düşüncelerini sağlayacak etkinlikler hazırlayabilirim.	1. faktör puanı= 0,411 12. faktör puanı= 0,443
	42	Öğretme-öğrenme sürecinde din öğretimi ile ilgili araç-gereç ve materyalleri etkin olarak kullanabilirim.	0,4 altı
3. Analiz	35	Derslerimi, özel gereksinimleri olan öğrenci(leri)mi derse katacak şekilde işleyebilirim.	1. faktör puanı= 0,570 6. faktör puanı= 0,497
	36	Dersle ilgili uygulamaya yönelik etkinliklerimi çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alarak gerçekleştirebilirim.	1. faktör puanı= 0,492 6. faktör puanı= 0,420
	5	Milli ve manevi değerlerin din eğitimine yansımalarını yorumlayabilirim.	8. faktör puanı= 0,570 9. faktör puanı= 0,497
	63	Eğitim-öğretim faaliyetlerinde aileleri de sürecin içine katacak faaliyetler yapabiliyorum.	0,4 altı
4. Analiz	55	Öğrencilerime insan ve birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	5. faktör puanı= 0,544 6. faktör puanı= 0,448
5. Analiz	37	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin (okulöncesi, ilköğretim, lise vb.) öğretim programına uygun etkinlikler hazırlayıp uygulayabilirim.	1. faktör puanı= 0,418 3. faktör puanı= 0,446
	60	İletişim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerimle etkili iletişim kurabilirim.	3. faktör puanı= 0,439 5. faktör puanı= 0,405
	58	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime rol-model olabilirim.	5. faktör puanı= 0,480 8. faktör puanı= 0,427
6. Analiz	59	Türkçe'yi kurallarına uygun, anlaşılabilir ve güzel bir şekilde kullanabilirim.	0,4 altı
	57	Öğrencilerin kişisel gelişim ve geleceklerini planlamalarında rehberlik yapabiliyorum.	0,4 altı
7. Analiz	7	(Girmiş olduğum öğretim seviyesinin okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğretim programını diğer branşların öğretim programları ile ilişkilendirebilirim.	5. faktör puanı= 0,525 8. faktör puanı= 0,431
	6	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	5. faktör puanı= 0,501 8. faktör puanı= 0,497

Yukarıdaki sorular çıkartıldıktan sonra yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan Döndürülmüş Bileşen Matrisi (Rotated Component Matrix) sonuçları tabloda verilmiştir. Aşağıdaki tablodan da görüleceği üzere analizden on boyutlu bir yapı çıkmıştır. Sözü edilen tablo şu şekildedir:

Tablo 7: Döndürülmüş Bileşen Matrisi Değerleri (Rotated Component Matrix)

Döndürülmüş Bileşen Matrisi Değerleri										
Soru No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	,725									
24	,699									
29	,661									
26	,661									

33	,614									
28	,605									
25	,560									
23	,556									
34	,464									
70		,866								
69		,836								
67		,796								
68		,789								
72		,687								
71		,507								
16			,853							
14			,837							
17			,810							
13			,672							
15			,593							
48				,726						
45				,677						
49				,624						
46				,623						
47				,620						
44				,607						
51					,800					
50					,771					
52					,679					
53					,669					
54					,433					
56					,424					
11						,756				
10						,744				
8						,597				
9						,540				
1							,747			
2							,743			
3							,674			
4							,664			
18								,717		
19								,644		
20								,635		
12									,767	
30									,638	
22									,598	
66										,711
62										,635

Buna göre, MEB'in açıklamış olduğu *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*'ndeki başlıkları dikkate alınarak ve teorik olarak da bir temel boyut altında yer alabileceği düşünülen boyutlar isimlendirilerek, her bir boyuta ait güvenilirlik ve geçerlik analiz sonuçları ölçekte yer alan sorularla birlikte aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8: Boyutların Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	(Initial Eigenvalues) Başlangıç Öz Değerleri			(Rotation Sums of Squared Loadings) Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmış Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığılmış Varyans Yüzdeliği

Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	16,781	34,961	34,961	5,495	11,448	11,448
Kişisel ve Meslekî Gelişim	3,469	7,226	42,187	4,527	9,432	20,880
Mevzuat Bilgisi	2,394	4,987	47,174	3,983	8,297	29,177
Ölçme ve Değerlendirme	2,142	4,462	51,636	3,929	8,186	37,363
Evrensel Değerler	1,849	3,851	55,487	3,241	6,751	44,114
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1,501	3,128	58,615	2,885	6,011	50,125
İlahiyat Alan Bilgisi	1,363	2,840	61,455	2,633	5,485	55,610
Eğitim Öğretimi Planlama	1,245	2,595	64,050	2,334	4,863	60,474
Milli-Manevi Değerler	1,079	2,249	66,299	2,170	4,520	64,994
İletişim ve İşbirliği	1,020	2,124	68,423	1,646	3,429	68,423

Tablo 9/1: Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu ¹²
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	27	Öğrenme ortamını dersin hedeflerine uygun olacak şekilde düzenleyebilirim.	0,725	0,803
	24	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaşlarını dikkate alarak sağlıklı, güvenli ve estetik olacak şekilde düzenleyebilirim.	0,699	0,784
	29	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenleyebilirim.	0,661	0,704
	26	Öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilirim.	0,661	0,723
	33	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayabilirim.	0,614	0,664
	28	Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, etkili iletişim kurabileceğim demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	0,605	0,647
	25	Dersin kazanımlarına ve program içeriğine uygun öğretim materyalleri (çalışma yaprağı, bilgi kartı vb.) hazırlayabilirim.	0,560	0,713
	23	Öğretim sürecini planladığım şekliyle uygulayabilirim.	0,556	0,684
	34	Derslerde konuları öğrencinin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirebilirim.	0,464	0,605
Açıklanan Boyut Varyansı: 11,448			Cronbach Alpha: 0,915	

Tablo 9/2: Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Kişisel ve Meslekî Gelişim	70	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	0,866	0,807

¹² Corrected Item-Total Correlation.

	69	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	0,836	0,775
	67	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	0,796	0,780
	68	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	0,789	0,765
	72	Bulduğum çevrede gerçekleştirilen kültürel ve sanatsal etkinliklere katılabilirim.	0,687	0,653
	71	Kişisel bakımına ve sağlığını korumaya dikkat ederim.	0,507	0,511
Açıklanan Boyut Varyansı: 9,432			Cronbach Alpha: 0,892	

Tablo 9/3: Mevzuat Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Mevzuat Bilgisi	16	Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklayabilirim.	0,853	0,779
	14	Türkiye Cumhuriyet anayasasının eğitimle ilgili maddelerini bilirim.	0,837	0,786
	17	Eğitim-öğretimle ilgili diğer paydaşların yasal görev ve sorumluluklarını açıklayabilirim.	0,810	0,768
	13	Bir öğretmenin bireysel hak ve sorumluluklarını bilirim.	0,672	0,639
	15	Atatürk'ün eğitim sistemine ve din eğitimine katkılarını değerlendirebilirim.	0,593	0,590
Açıklanan Boyut Varyansı: 8,297			Cronbach Alpha: 0,878	

Tablo 9/4: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Ölçme ve Değerlendirme	48	Ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilere, diğer paydaşlara (veli, idare ve diğer meslektaşlarıma) doğru ve yapıcı geribildirimler verebilirim.	0,726	0,707
	45	Ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	0,677	0,728
	49	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyebilirim.	0,624	0,702
	46	Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	0,623	0,707
	47	Ölçme ve değerlendirmeyi adil ve objektif bir şekilde yapabilirim.	0,620	0,670
	44	Din öğretimine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp kullanabilirim.	0,607	0,740
Açıklanan Boyut Varyansı: 8,186			Cronbach Alpha: 0,891	

Tablo 9/5: Evrensel Değerler Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Evren	51	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.	0,800	0,593

50	Çocuk ve insan haklarına önem veririm.	0,771	0,617
52	Öğrencilerin milli, manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirim.	0,679	0,664
53	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına dikkat ederim.	0,669	0,556
54	Değerler eğitimini girmiş olduğum öğretim seviyesindeki (okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğrencilerimin yaş dönemlerine uygun olarak yapabilirim.	0,433	0,547
56	Her öğrencinin öğrenebileceğini düşünerek öğrenme güçlüklerini aşabilirim.	0,424	0,538
Açıklanan Boyut Varyansı: 6,751		Cronbach Alpha: 0,816	

Tablo 9/6: İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	11	Derslerimi değerlendirmede farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.	0,756	0,666
	10	Derslerimde farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanabilirim.	0,744	0,672
	8	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	0,597	0,692
	9	Derslerimde öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak neyi ne kadar uygulayabileceğimi belirleyebilirim.	0,540	0,664
Açıklanan Boyut Varyansı: 6,011		Cronbach Alpha: 0,839		

Tablo 9/7: İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İlahiyat Alan Bilgisi	1	İlahiyat alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilirim.	0,747	0,574
	2	İlahiyatla ilgili teorik düşüncelerin din eğitimi alanına yansımalarını yorumlayabilirim.	0,743	0,597
	3	İlahiyat alanındaki temel bilgi ve veri kaynaklarını kullanabilirim.	0,674	0,539
	4	İlahiyat alanındaki yapılan araştırmalarda kullanılan temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilirim.	0,664	0,550
Açıklanan Boyut Varyansı: 5,485		Cronbach Alpha: 0,762		

Tablo 9/8: Eğitim Öğretimi Planlama Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Eğitim- Öğretimi Planlama	18	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin günlük ve yıllık planlarını hazırlayabilirim.	0,717	0,687
	19	Öğretim sürecini, çevresel şartları ve özellikleri (cami-okul, kurs gibi) dikkate alarak planlayabilirim.	0,644	0,789
	20	Öğretim sürecini planlarken maliyet ve zamanı dikkate alarak planlayabilirim.	0,635	0,753
Açıklanan Boyut Varyansı: 4,863		Cronbach Alpha: 0,859		

Tablo 9/9: Milli ve Manevi Değerler Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Milli ve Manevi Değerler	12	Din öğretimi süreçlerinde milli ve manevi değerlerle ilgili farkındalık oluşturabilirim.	0,767	0,690
	30	Öğrenme ortamını öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak şekilde düzenleyebilirim.	0,638	0,682
	22	Öğretim süreçlerini milli ve manevi değerleri dikkate alarak planlayabilirim.	0,598	0,712
Açıklanan Boyut Varyansı: 4,520			Cronbach Alpha: 0,834	

Tablo 9/10: İletişim ve İşbirliği Boyutu Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları¹³

Boyut	Yeterlikler		Faktör yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İletişim ve İşbirliği	66	İlgililerden gelen (meslektaş, idare, veli) görüş ve öneriler doğrultusunda öz eleştiri yapabilirim.	0,711	0,550
	62	Meslektaşlarımdan meslekî gelişimime katkı sağlayıcı eleştiri ve önerilerden yararlanabilirim.	0,635	0,550
Açıklanan Boyut Varyansı: 3,429			Cronbach Alpha: 0,707	

Tablo 10: Faktör Analizi Yapıldıktan Sonra KMO Testi Değerleri¹⁴

Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	0,924
Barlett Küresellik Testi Yaklaşık Ki Kare Değeri	7662,277
Serbestlik Derecesi (sd)	1128
Anlamlılık Değeri (sig) (p değeri)	0,000

Araştırmada faktör yüklerinin 0,40'ın üzerinde olması ölçekte kullanılan maddelerin birbirleri ile yüksek düzeyde ilişki veren maddelerden oluştuğunu ve yapı geçerliğini sağlayacak niteliğe sahip bir ölçek özelliği taşıdığını göstermektedir. Aynı şekilde ölçekte yer alan soruların katılımcıları ne derece ayırt ettiğini göstermek amacıyla yapılan madde analizinde, madde toplam korelasyonlarının da 0,511-0,807 arasında çıkması ölçekte yer alan ifadelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyon katsayısı 0,30'un üzerinde olan maddeler, ölçme aracı açısından iyi maddeler olarak kabul edilmektedir.¹⁵

Testin güvenirlilik analizinde cronbach alpha güvenirlilik katsayıları on faktör için 0,707 ile 0,915 arasında değerler almıştır. Bu değerler ölçeği oluşturan maddeler arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılığın olduğu ve birbiri ile ilişkili maddelerden oluştuğu manasına gelmektedir. Sosyal

¹³ Kaynaklarda faktör analizinde her bir faktör altında en az iki soru olması gerektiği ifade edilmekte ve iki sorunun yer alması yeterli görülmektedir. Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 84.

¹⁴ Kaynaklarda son faktör analizinden sonra elde edilen verilerin sunulması gerektiği ifade edildiğinden KMO Testi değerleri faktör analizinden önce ve sonra olmak üzere araştırmada iki kez verilmiştir. Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 102.

¹⁵ Kaynaklarda KMO Testi değerlerinin faktör analizi yapıldıktan sonra da verilmesi gerektiği ifade edildiğinden KMO Testi çalışmada faktör analizi öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kez verilmiştir. Can, *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, 392.

bilimlerde bir test için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir.¹⁶ Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan ölçeğin on boyutu için de güvenilir olduğu söylenebilir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Eğitimde başarının sağlanması için öğretim programı, öğretim materyali, öğretim ortamı ve öğretmenin bir bütün halinde hedefler doğrultusunda bir araya gelmesi gerekmektedir.¹⁷ Bu unsurlar arasında öğretmenin rol ve yerinin ise önemi şüphesiz bambaşkadır. Bu haliyle öğretmenlik mesleğini yapmaya karar veren ve öğretmenlik mesleğine adım atacak olan adayların, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlik alanlarını bilmesi ve buna göre ileride öğretmenlik mesleğini yapacağını düşünerek kendisini yetiştirmesi önem arz etmektedir.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlik bölümünü okuyan öğrenciler mezun olduklarında –gerekli şartları sağladıkları takdirde– öğretmenlik mesleğini yapacaklarını bilirler. Ancak ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler için durum bir farklılık arzeder. Çünkü ilahiyat fakültesi öğrencilerinin çoğu mezuniyetlerinden sonra KPSS’e sonuçlarına ya da atanma şartlarına göre Diyanet İşleri Başkanlığı’nda, Milli Eğitim Bakanlığı’nda ya da diğer kurumlarda çalışmaktadırlar. Bu durum ise öğrencinin öğrenim süreci boyunca (hangi mesleği yapacağını tam olarak bil(e)mediği için) mesleğine uygun bir gelişim süreci geçirmesini büyük oranda etkilemektedir.

Bütün bunlar dikkate alınarak, ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine ne ölçüde yeterli gördükleri önce tek tek boyutlar açısından, daha sonra ise değişkenler açısından tablolarla açıklanmaya çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının kişisel profilleri ile ilgili tablolar ise diğer konu başlıkları içinde verildiği için müstakil bir başlık altında yer almamaktadır.

¹⁶ Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 183; Durmuş - v.dğr., *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, 89.

¹⁷ Nevzat Aşıkoğlu, “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeninin Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/1 (2001): 6-7.

4.1. Boyutlarla İlgili Bulgular

4.1.1 Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci boyutu” ile ilgili öngörülen yeterliklere sahip olma algı düzeylerini gösteren ortalama değerlerin büyükten küçüğe doğru sıralanmış hali aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 11: Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
34	Derslerde konuları öğrencilerin günlük yaşam ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirebilirim.	4,09	Oldukça
28	Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, etkili iletişim kurabileceğim demokratik bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	4,02	”
33	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayabilirim.	3,97	”
25	Dersin kazanımlarına ve program içeriğine uygun öğretim materyalleri (çalışma yaprağı, bilgi kartı vb.)hazırlayabilirim.	3,93	”
26	Öğrenme ortamını öğrencilerin gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilirim.	3,92	”
27	Öğrenme ortamını dersin hedeflerine uygun olacak şekilde düzenleyebilirim.	3,91	”
24	Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaşlarını dikkate alarak sağlıklı, güvenli ve estetik olacak şekilde düzenleyebilirim.	3,90	”
23	Öğretim sürecini planlandığım şekliyle uygulayabilirim.	3,84	”
29	Öğrenme ortamını öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde düzenleyebilirim.	3,60	”
Boyut Ortalaması		3,90	Oldukça

Tabloda görüldüğü gibi araştırmada öğretmen adaylarının, “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” boyutundaki yeterliklere “oldukça” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alandaki ortalama puanları 4,09 ile 3,60 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan tabloya göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algı ortalamaları “oldukça” düzeyindedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikler açısından kendilerini, öğretmenlik mesleğine yeterli gördüklerini ve hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının yeterlikleri üzerinde yapılan bir yüksek lisans çalışmasında 8 maddeden oluşan bir ölçek kullanılarak yapılan ölçme aracında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik algıları “oldukça yeterli” düzeyinde çıkmıştır.¹⁸ Görev yapan öğretmenler ile ilgili yapılmış çalışmalarda ise öğretmenlerin öğrenme öğrenme yeterliği boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevap ortalamalarının genel

¹⁸ Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, 83.

olarak “oldukça” ya da “yeterli” düzeyinde olduğu görülmektedir.¹⁹ Sınıfta din dersi öğretmenlerinin aday öğretmenler tarafından gözlemlenmesi ile yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlikleri “az” düzeyde çıkmıştır.²⁰

4.1.2 Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu

Öğretmenlik mesleği bireyin sürekli kendisini geliştirmesini, yeniliklere adapte olmasını, güncel olayları takip etmeyi ve özellikle kendi branşındaki eğitim-öğretim alanındaki gelişmelerden haberdar olmayı gerektiren bir meslektir. Bir öğretmenin fakülteden mezun olduğu bilgi ve donanım ile emekliliği gelinceye kadar mesleğini sürdürmesi neredeyse imkânsızdır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen kimselerin kişisel ve meslekî gelişim konusunda yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmen adaylarının kişisel ve meslekî gelişim boyutu ile ilgili yeterliklere sahip olma algı düzeylerini gösteren ortalama değerlerin büyükten küçüğe doğru sıralanmış hali aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 12: Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Kişisel ve Meslekî Gelişim Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
71	Kişisel bakımına ve sağlığını korumaya dikkat ederim.	4,39	Tam
68	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	4,18	Oldukça
67	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek yayınları (dergi, TV, kitap) takip edebilirim.	4,10	”
70	Kişisel gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	4,04	”
69	Meslekî gelişimime katkı sağlayabilecek etkinliklere (kurs, seminer, sempozyum vb) katılabilirim.	3,98	”
72	Bulduğum çevrede gerçekleştirilen kültürel ve sanatsal etkinliklere katılabilirim.	3,93	”
Boyut Ortalaması		4,10	Oldukça

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere, öğretmen adaylarının “Kişisel ve Meslekî Gelişim” boyutundaki yeterliklerden birine “tam”, diğerlerine ise “oldukça” düzeyinde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklere ilişkin ortalama puanları 3,93-4,39 arasında değişmekte olup, boyut ortalaması ise “oldukça” düzeyindedir. Öğretmen

¹⁹ Ahmet Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII/2 (2009): 155-156; Ahmet Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*, ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan (İstanbul: DEM Yayınları, 2011), 542-544; Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 20-22; Mahmut Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi* XV/27 (2013): 14-15.

²⁰ Umut Kaya, “Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55 (Aralık 2018): 92.

adaylarının kişisel ve meslekî gelişim konusunda yeniliklere açık olduklarını düşünmeleri, öğretmenlik mesleğinin temel dinamiklerinden birisinin sürekli gelişime açık olunması olarak düşünüldüğünde son derece olumludur.

Konu ile ilgili daha önce öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu boyut, daha önce müstakil olarak yer almadığından kıyaslanma şansı bulunamamıştır. Bununla birlikte, görevde olan öğretmenlerle ilgili çalışmalarda söz konusu boyutla ilgili sonuçlar şu şekildedir. Koç'un konu ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin "kişisel ve meslekî gelişim" boyutunda kendilerini "oldukça" düzeyinde yeterli algıladıkları görülmektedir.²¹ Aynı şekilde, Erzurum'da görev yapan öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili bir başka çalışmada konu ile ilgili "mesleği ile ilgili yayınları izleme", "mesleği ile ilgili bilimsel etkinliklere katılma" ve "çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izleme ve uygulamaya aktarma" sorularına öğretmenlerin vermiş oldukları cevap ortalamaları "oldukça" düzeyinde çıkmıştır.²² Benzer şekilde Sakarya'da görev yapan öğretmenler örneğinde yapılan bir başka çalışmada da görev yapan öğretmenlerin meslekî gelişim boyutundaki yeterlik algıları "yeterli" düzeyinde çıkmıştır.²³ Din dersine giren öğretmenlerin belki de kişisel ve mesleki gelişim boyutunda kendilerini yeterli görmelerinin bir sonucu olarak, yaklaşık 1/3'ünün meslekleri ile ilgili hiç hizmet içi eğitime katılmadıkları ortaya koyulmuştur.²⁴ Benzer şekilde diğer bir çalışma ise öğretmenlerin yaklaşık 1/3'ünün hizmet içi eğitimi gerekli görmediğini ve katılmadığını göstererek mevcut durumu teyit etmektedir.²⁵

4.1.3 Mevzuat Bilgisi Boyutu

Tablo 13: Mevzuat Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Mevzuat Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
13	Bir öğretmenin bireysel hak ve sorumluluklarını bilirim.	3,68	Oldukça
15	Atatürk'ün eğitim sistemine ve din eğitimine katkılarını değerlendirebilirim.	2,93	Orta
16	Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı açıklayabilirim.	2,56	Az
17	Eğitim-öğretimle ilgili diğer paydaşların yasal görev ve sorumluluklarını açıklayabilirim.	2,53	"
14	Türkiye Cumhuriyet anayasasının eğitimle ilgili maddelerini bilirim.	2,47	"

²¹ Koç, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri", 117-118.

²² Eyüp Şimşek, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)* (Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006), 90-91, 106.

²³ Zengin, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları", 13.

²⁴ Akyürek, "İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar", 16.

²⁵ Cuma Taşçı, İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006), 33-34.

Boyut Ortalaması	2,83	Orta
-------------------------	-------------	-------------

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklerden 1'ine “oldukça”, 1'ine “orta”, 3'üne ise “az” düzeyde sahip oldukları algısında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin “mevzuat bilgisi” boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama puanları ise 2,47-3,88 arasında değişmekte olup boyut ortalamaları “orta” düzeydedir. Bu düzey aynı zamanda öğretmen adaylarının en düşük yeterliğe sahip oldukları boyut ortalamasıdır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuat hakkında “orta” düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşünmeleri, kendilerinin henüz öğrenci oldukları göz önüne alındığında beklenen bir sonuçtur.

4.1.4 Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Tablo 14: Ölçme ve Değerlendirme Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Ölçme ve Değerlendirme Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
47	Ölçme ve değerlendirmeyi adil ve objektif bir şekilde yapabilirim.	4,07	Oldukça
48	Ölçme ve değerlendirme sonunda öğrencilere, diğer paydaşlara (veli, idare ve diğer meslektaşlarıma) doğru ve yapıcı geribildirimler verebilirim.	3,98	”
49	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleyebilirim.	3,85	”
44	Din öğretimine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayıp kullanabilirim.	3,77	”
45	Ölçme ve değerlendirmede sonuç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	3,73	”
46	Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı ölçme araçlarını kullanabilirim.	3,71	”
Boyut Ortalaması		3,85	Oldukça

Tablodan görüleceği üzere öğretmen adayları “ölçme ve değerlendirme” boyutundaki tüm sorulara “oldukça” düzeyinde yeterli olduklarını belirten cevaplar vermişlerdir. Son derece spesifik bir bilgi birikimine sahip olmayı gerektiren ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen adaylarının kendilerini “oldukça” seviyesinde yeterli görmeleri oldukça ilgi çekici bir sonuçtur.

Görevde olan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada din derslerine giren öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini “yeterli” seviyede kabul etmişlerdir.²⁶ Aynı şekilde süreç odaklı ölçme konusunda aktif olarak görev yapan öğretmenler, kendilerini “orta” düzeyde yeterli olarak görürken²⁷ bu çalışmada süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçları açısından öğretmen adayları kendilerini “oldukça” düzeyinde yeterli olarak görmüşlerdir. Bu aday

²⁶ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 15-16; Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 25-26.

²⁷ Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 156; Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 118.

öğretmenlerin kendilerini görevdeki öğretmenlere kıyasla daha yeterli kabul ettikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Şüphesiz bu yeterlik algısının öğretmen adaylarının öz güvenlerinden kaynaklanacağı gibi ölçme ve değerlendirme terimlerine tam manasıyla vakıf olmadıkları ile de açıklanması mümkündür.

Böylesi derinlemesine bilgi isteyen ve bu bilginin uygulama ile pekiştirileceği bir alanda, öğretmen adayları ile görevde olan öğretmenler birbirine yakın oranda yeterlik düzeylerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle aday öğretmen ile görevdeki öğretmenin yeterlik düzeyi algısı bakımından aralarında bir fark gibidir. Bu açıdan özel ihtisas gerektiren bir meslek olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğinin ihtisas alanlarının MEB tarafından yeniden düşünülmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4.1.5 Evrensel Değerler Boyutu

Tablo 15: Evrensel Değerler Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Evrensel Değerler Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
50	Çocuk ve insan haklarına önem veririm.	4,67	Tam
51	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarım.	4,56	Tam
53	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına dikkat ederim.	4,47	Tam
52	Öğrencilerin milli, manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilirim.	4,37	Tam
54	Değerler eğitimini görmüş olduğum öğretim seviyesindeki (okulöncesi, ilköğretim, lise vb) öğrencilerimin yaş dönemlerine uygun olarak yapabilirim.	4,16	Oldukça
56	Her öğrencinin öğrenebileceğini düşünerek öğrenme güçlüklerini aşabilirim.	4,09	Oldukça
Boyut Ortalaması		4,38	Tam

Öğretmen adayları “evrensel değerler” boyutundaki dört soruya “tam” düzeyinde; iki soruya ise “oldukça” düzeyinde yeterli olduklarını belirten cevaplar vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterliklere ilişkin cevapları 4,09-4,67 arasında olup boyut ortalamaları ise “tam” düzeyindedir. Bu aynı zamanda öğretmen adaylarının en yüksek yeterlik algısına sahip oldukları boyuttur. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda “evrensel değerler” boyutu ya da benzer bir şekilde isimlendirilen bir boyut olmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’nın açıklamış olduğu yeterlik göstergelerinden hareketle hazırlanan ölçek maddelerinden de görüleceği üzere, maddelerin çoğu sadece öğretmen adaylarının değil normal bir vatandaşın bile rahatlıkla “tam” düzeyinde cevap verebileceği niteliktedir. Zira bu maddeler sadece bir öğretmenin değil iyi bir vatandaşın sahip olması gereken yeterlik göstergeleridir. Bu ise şüphesiz öğretmenlik mesleğinin “özel bir ihtisas” mesleği olarak tanımlanması ile çelişkili durmaktadır. Örneğin, tıp doktoru adayları üzerinde bir yeterlik ölçeği hazırlanmış olsa bu tür yeterlik maddelerine yer verilmeyeceği açıktır.

4.1.6 İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu

Tablo 16: İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
9	Derslerimde öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alarak neyi ne kadar uygulayabileceğimi belirleyebilirim.	4,02	Oldukça
8	Derslerimi, öğrencilerimin gelişim (bilişsel, sosyal, dil ve psiko-motor gelişimi) ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurarak işleyebilirim.	3,95	”
11	Derslerimi değerlendirmede farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.	3,95	”
10	Derslerimde farklı yöntem ve teknikleri (örnek olay incelemesi, istasyon, altı şapka vb) kullanabilirim.	3,88	”
Boyut Ortalaması		3,95	Oldukça

Tabloya göre, öğretmen adaylarının “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutundaki soruların hepsine “oldukça” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu boyuttaki cevap ortalamaları 3,88 ile 4,02 arasındadır. Boyut ortalaması ise 3,95 ile “oldukça” düzeyindedir. Bu düzey öğretmen adaylarının din dersi öğretmenliği konusunda kendilerine güven duyduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte pedagojik formasyon derslerini eğitim hayatlarının son yıllarında alan öğretmen adaylarının bu derslerin “öğretmenlik bilgi ve becerisi” bakımından beklentilerini tam olarak karşılayamadığını (yaklaşık %70) ifade etmektedirler.²⁸ Öğretmen adayları bir yandan “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutunda kendilerine güven duyarken bir yandan ise pedagojik formasyon eğitimini “öğretmenlik becerileri” bakımından beklentilerini karşılayamadığını ifade etmeleri bu alandaki eğitimin gözden geçirilmesini gerekli kıldığı söylenebilir.

4.1.7 İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu

Tablo 17: İlahiyat Alan Bilgisi Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İlahiyat Alan Bilgisi Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
3	İlahiyat alanındaki temel bilgi ve veri kaynaklarını kullanabilirim.	3,86	Oldukça
1	İlahiyat alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilirim.	3,61	”
2	İlahiyatla ilgili teorik düşüncelerin din eğitimi alanına yansımalarını yorumlayabilirim.	3,42	”
4	İlahiyat alanındaki yapılan araştırmalarda kullanılan temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırabilirim.	3,21	”
Boyut Ortalaması		3,52	Oldukça

²⁸ Ahmet Koç-Umut Kaya, “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” Üzerine Bir Araştırma”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları (II.cilt)*, ed. İlhan Erdem-İbrahim Aşlamacı-Recep Uçar, (Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017), 216, 228.

Öğretmen adaylarının “ilahiyat alan bilgisi” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutundaki gibi “oldukça” düzeyindedir. Ancak cevap ve boyutun toplam ortalamasının “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”ne göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu boyuttaki cevap ortalamaları 3,21 ile 3,86 arasında olup, toplam boyut ortalaması ise 3,52’dir.

Öğretmen adayları konu edilerek yapılan bir başka araştırmada da öğretmen adaylarının büyük bir bölümü alan bilgisine “çok iyi”, “iyi” ya da “oldukça yeterli” düzeyde sahip olduklarını ifade etmişlerdir.²⁹ Araştırmalarda din dersi öğretmenlerinin de alan bilgisi yeterlik algılarının da “oldukça yeterli”³⁰ ya da “oldukça”³¹ düzeyinde çıktığını görülmektedir. “İlahiyat alan bilgisi” yeterliği, hem Dkab öğretmenleri (%62,3) hem de diğer branş öğretmenlerine (%36,3) göre bir din dersi öğretmeninde olması gereken en önemli yeterlik alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir.³²

4.1.8 Eğitim Öğretimi Planlama Bilgisi Boyutu

Tablo 18: Eğitim Öğretimi Planlama Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Eğitim Öğretimi Planlama Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
20	Öğretim sürecini planlarken maliyet ve zamanı dikkate alarak planlayabilirim.	3,93	Oldukça
19	Öğretim sürecini, çevresel şartları ve özellikleri (cami-okul, kurs gibi) dikkate alarak planlayabilirim.	3,89	”
18	Girmiş olduğum öğretim seviyesinin günlük ve yıllık planlarını hazırlayabilirim.	3,50	”
Boyut Ortalaması		3,77	Oldukça

Eğitim-öğretim sürecinin planlanması, 40 dakikalık bir ders içinde neler yapılacağını planlanmasından, bir ders yılı boyunca nelerin yapılacağını planlanmasına kadar geniş bir süreci ifade etmektedir. Eğitim-öğretim sürecini yapılan planlamaya sadık kalarak sürdürmek, emek ve zaman israfının önüne geçerek etkili verimli bir eğitim-öğretim sürecinin alt yapısını oluşturacaktır. Öğretmenlerin gerek planlama, gerekse plana sadık kalarak hareket etme yetileri bu sürecin doğru işlenmesini sağlayan en önemli unsur konumundadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bu boyuttaki

²⁹ Ayşegül Gün, “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği”, *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2017): 140; Bayraktar, *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*, 81.

³⁰ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 13.

³¹ Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 141-142.

³² Hacı Yusuf Acuner-Ahmet Akif Erbaş, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16/1 (2016): 158-159.

yeterlik algılarına bakıldığında “eğitim öğretim sürecini planlama” boyut ortalamalarının da diğer boyut ortalamaları gibi “oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir. Verdikleri cevapların ortalamaları 3,50 ile 3,93 arasında olup, toplam boyut ortalaması ise 3,77’dir. Daha önce yapılan çalışmalarda din dersine giren öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama boyutunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür.³³

4.1.9 Milli Manevi Değerler Boyutu

Tablo 19: Milli Manevi Değerler Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

Milli Manevi Değerler Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
12	Din öğretimi süreçlerinde milli ve manevi değerlerle ilgili farkındalık oluşturabilirim.	4,13	Oldukça
22	Öğretim süreçlerini milli ve manevi değerleri dikkate alarak planlayabilirim.	4,07	”
30	Öğrenme ortamını öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak şekilde düzenleyebilirim.	3,96	”
Boyut Ortalaması		4,05	Oldukça

Öğretmen adaylarının “milli-manevi değerler” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da diğer boyutlar gibi “oldukça” düzeyindedir. Cevap ortalamaları 3,96 ile 4,13 arasındadır. Daha önce gerek öğretmenler, gerekse öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmalarda bu boyutla ilgili veri olmadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

4.1.10 İletişim ve İşbirliği Boyutu

Tablo 20: İletişim ve İşbirliği Boyutundaki Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri

İletişim ve İşbirliği Boyutu ile İlgili Yeterlikler		\bar{X}	Tutum Düzeyi
62	Meslektaşlarımdan meslekî gelişimime katkı sağlayıcı eleştiri ve önerilerden yararlanabilirim.	4,16	Oldukça
66	İlgililerden gelen (meslektaş, idare, veli) görüş ve öneriler doğrultusunda öz eleştiri yapabiliyorum.	4,15	”
Boyut Ortalaması		4,155	Oldukça

Öğretmen adaylarının onuncu ve son boyut olan “iletişim ve işbirliği” boyutundaki yeterliklere sahip olma algıları da “oldukça” düzeyindedir. Görev yapan din dersi öğretmenleri

³³ Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 19; Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri”, 523-525.

üzerinde yapılan araştırmada da öğretmenlerin iletişim beceri konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucu çıkmıştır.³⁴

4.2 Farklılık Analizi Sonuçları ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olma algı ortalamaları “oldukça” düzeyindedir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olma algıları hususunda çeşitli değişkenler bakımından, aralarında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi, anova testi ve anova testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda başvurulan welch testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının cinsiyet, okunan bölüm, anne-baba mesleği, ileride gerçekten öğretmenlik yapıp yapmama düşünceleri, kitap okuma sayıları ile Arapça ve Kur'ân-ı Kerim yeterlik algıları değişkenlerine göre öğretmenlik mesleği yeterlik algıları arasında bir farklılık olup olmadığı sırasıyla incelenmiştir.

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Öğretmen adayları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarını ihtiva eden tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 21: “Cinsiyet” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Kadın	191	35,65	5,02	243	2,65	0,00
	Erkek	54	33,55	5,51			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Kadın	191	24,96	3,77	243	2,66	0,00
	Erkek	54	23,40	3,94			
Mevzuat Bilgisi	Kadın	191	14,27	4,29	243	0,76	0,44
	Erkek	54	13,77	4,10			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	191	23,34	3,61	243	1,88	0,06
	Erkek	54	22,27	3,82			
Evrensel Değerler	Kadın	191	26,67	2,56	70,27	3,12	0,00
	Erkek	54	25,09	3,45			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Kadın	191	15,96	2,50	243	2,03	0,04
	Erkek	54	15,16	2,66			
İlahiyat Alan Bilgisi	Kadın	191	14,02	2,18	243	-1,04	0,29
	Erkek	54	14,38	2,61			

³⁴ Akyürek, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”, 24-25.

Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	191	11,42	2,29	243	1,29	0,19
	Erkek	54	10,96	2,38			
Milli-Manevi Değerler	Kadın	191	12,28	1,94	243	1,85	0,06
	Erkek	54	11,70	2,29			
İletişim ve İşbirliği	Kadın	191	8,31	1,37	243	0,26	0,79
	Erkek	54	8,25	1,26			

Tablodan görüleceği üzere “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci” ($t(243)=2,65$; $p<0.05$), “kişisel ve meslekî gelişim ($t(243)=2,66$; $p<0.05$)”, “evrensel değerler ($t(70,27)=3,12$; $p<0.05$),” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi ($t(243)=2,03$; $p<0.05$),” olmak üzere toplam 4 boyutta cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre söz konusu dört boyutta da kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Diğer boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında “ilahiyat alan bilgisi” boyutu haricindeki tüm boyutlarda kadın öğretmen adaylarının daha yüksek yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan iki farklı araştırmada ise cinsiyetin öğretmen yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ortaya konulmuştur.³⁵ Bir başka araştırmada ise sadece alan bilgisi boyutunda kadın öğretmen adayları lehine bir farklılık olduğu görülmektedir.³⁶

Aktif olarak görev yapan öğretmenler örnekleminde yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni bazı araştırmalarda anlamlı bir farklılık oluştururken, bazı çalışmalarda ise anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla ilgili Coşkun’un çalışmasında sınıf yönetimi boyutunda;³⁷ Zengin’in çalışmasında ise meslekî gelişim, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında kadınlar lehine istatistiksel açıdan farklılık olduğu ortaya konulmuştur.³⁸

Bazı çalışmalarda ise cinsiyet, istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmamıştır. Örneğin, Işıkdogan’ın çalışmasında “Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Planlama ve Yönetme Becerileri” boyutunda³⁹; Koç’un DKAB öğretmenleri ve İHL meslek dersleri öğretmenleri üzerinde yaptığı

³⁵ Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 49; Çekin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”, 374.

³⁶ Fatih Çınar, “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/46 (2016): 497.

³⁷ Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2010): 100-101.

³⁸ Zengin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, 17.

³⁹ Davut Işıkdogan, *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006), 116.

çalışmalarda ise “kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda bir farklılık çıkmamıştır. Bununla beraber Koç, gözlemleri ve yüz yüze görüşmelerden elde ettiği izlenime göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha duyarlı ve istekli olduklarını ifade etmektedir.⁴⁰ Aynı şekilde Koç’un İHL meslek dersleri öğretmenleri örnekleminde yapmış olduğu çalışmada da öğrenme-öğretme boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.⁴¹

Cinsiyet değişkeninin bağlamında bir başka veriye ise ÖSYM’nin açıklamış olduğu sınav raporlarından ulaşmak mümkündür. Buna göre 2017 yılında yapılan ÖABT sınav sonuçlarında göre kadın adaylar ($\bar{X}=29,35$) ile erkek adayların ($\bar{X}=29,78$) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.⁴²

4.2.2 Bölüm Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Sayı	Yüzde
Birinci Öğretim	128	% 52,2
İkinci Öğretim	107	% 43,7
İngilizce/Arapça İlahiyat	10	% 4,1
Toplam	245	% 100

Örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında, yarısından fazlasının birinci öğretimde okudukları anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli sebebi fakültenin 2015 yılı kontenjanları ile ilgilidir. YÖK Atlas verilerine göre, söz konusu yılın kontenjan dağılımlarına bakıldığında da benzer dağılımı görmek mümkündür.

Tablo 23: 2015 yılı Marmara İlahiyat Fakültesi kontenjanları⁴³

Bölüm	2015	Yüzde
Birinci Öğretim	220	% 48,9
İkinci Öğretim	160	% 35,6
Arapça İlahiyat	40	% 8,9
İngilizce İlahiyat	30	% 6,6

⁴⁰ Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 125-126; Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 146.

⁴¹ Koç, “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”, 162

⁴² ÖSYM, “2017 ÖABT Değerlendirme Raporu”, erişim: 3 Nisan 2019

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf .

⁴³ YÖK, “Atlas Veri Tabanı”, erişim: 18 Mart 2019, <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=söz> .

Tablo 24: “Bölüm” Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	1. Öğretim	128	34,85	4,79	0,08	A	0,59	0,55	YOK
	2. Öğretim	107	35,59	5,72					
	Diğer ⁴⁴	10	35,20	4,23					
Kişisel ve Meslekî Gelişim	1. Öğretim	128	24,59	3,79	0,90	A	0,41	0,65	YOK
	2. Öğretim	107	24,75	3,98					
	Diğer	10	23,60	3,47					
Mevzuat Bilgisi	1. Öğretim	128	13,75	3,87	0,15	A	1,75	0,17	YOK
	2. Öğretim	107	14,73	4,61					
	Diğer	10	13,40	4,52					
Ölçme ve Değerlendirme	1. Öğretim	128	22,78	3,68	0,06	A	1,05	0,35	YOK
	2. Öğretim	107	23,44	3,80					
	Diğer	10	23,60	1,64					
Evrensel Değerler	1. Öğretim	128	26,12	2,68	0,13	A	0,65	0,52	YOK
	2. Öğretim	107	26,55	3,09					
	Diğer	10	26,40	2,27					
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1. Öğretim	128	15,70	2,55	0,07	A	0,14	0,86	YOK
	2. Öğretim	107	15,87	2,66					
	Diğer	10	15,90	1,28					
İlahiyat Alan Bilgisi	1. Öğretim	128	14,14	2,36	0,23	A	0,77	0,46	YOK
	2. Öğretim	107	13,98	2,24					
	Diğer	10	14,90	1,66					
Eğitim Öğretimi Planlama	1. Öğretim	128	11,25	2,25	0,68	A	0,76	0,46	YOK
	2. Öğretim	107	11,31	2,42					
	Diğer	10	12,20	1,81					
Milli-Manevi Değerler	1. Öğretim	128	11,95	2,09	0,01	W	-	0,20	YOK
	2. Öğretim	107	12,41	2,04					
	Diğer	10	12,00	0,66					
	1. Öğretim	128	8,20	1,33	0,21	A	0,85	0,42	YOK

⁴⁴ Diğer olarak birleştirilen bölümler, Arapça İlahiyat, İngilizce İlahiyat'tır.

İletişim ve İşbirliği	2. Öğretim	107	8,42	1,40					
	Diğer	10	8,20	0,78					

Bölüm değişkenine göre yapılan anova ve welch testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okumuş oldukları bölümlere göre, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Giriş puanları birbirinden farklı olmasına rağmen aynı fiziki yapı içinde ve aynı hocalardan ders alarak geçen 5 yıllık bir eğitim-öğretim sürecinden sonra öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri algıları açısından aralarında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.4 Anne-Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Bir mesleği tanımanın en iyi yollarından birisi o mesleği yapan birisini yakından tanımaktır. Bu durum bireyin o mesleğin gereksinimlerini, zorluklarını, yapılması gerekenleri bilmesi bakımından bir avantaj olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, ebeveynlerinden en az birisi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili bir işte çalışan öğretmen adayları ile ebeveynlerinin meslekleri eğitim-öğretim ile ilgili olmayan öğretmen adaylarını iki ayrı grup olarak kabul ederek, bu iki grup öğretmen adayları arasında boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi uygulanarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Analiz verilerine geçmeden önce öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitim durumu ve mesleklerini gösteren tablolara bakılması, söz konusu öğretmen adaylarının ailelerinin eğitim ve meslek durumlarını hakkında bir fikir sahibi olunabilmesi bakımından önemlidir.

Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Okuryazar değil	21	% 8,6	4	% 1,6
Okuryazar	16	% 6,5	9	% 3,7
İlköğretim	136	% 55,5	72	% 29,4
Ortaokul	33	% 13,5	39	% 15,9
Lise	17	% 6,9	47	% 19,2
Ön lisans	9	% 3,7	16	% 6,5
Lisans	13	% 5,3	53	% 21,6
Toplam	245	100,0	245	100,0

Tabloya bakıldığında, öğretmen adaylarının babalarının annelerine göre daha yüksek bir eğitim aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte anne-babaların büyük çoğunluğunun lise ve altı düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim gören babaların oranı % 28,1 iken, annelerde bu oran sadece % 9 seviyesindedir. Anne-babaların eğitim durumları birlikte ele alındığında ise, 4 ebeveynin ikisinin birden okuryazar olmadığı, 8 ebeveynin ise ikisinin birden

lisans seviyesinde eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitimci olup olmamaları ile ilgili tablo ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Eğitimci Olup Olmama Durumu

Meslek	Anne		Baba	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Akademisyen	-	-	3	% 1,2
Öğretmen	6	2,4	22	% 9,0
Diyanet	6	2,4	21	% 8,6
Diğer Kurumlarda Eğitimci	3	1,2	3	% 1,2
Toplam	15	6,1	49	20,0

Yukarıda yer alan tablo verilerine bakıldığında, öğretmen adaylarının anne ve babalarından toplam 64 kişinin mesleğinin, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Anne-babasının ikisinin birden mesleği eğitim-öğretim faaliyeti ile ilgili olan öğretmen aday sayısı ise 8'dir. Tablo bu verilere göre tekrar yorumlandığında, öğretmen adaylarının anne-babası (ikisi birden) ya da anne-babasından biri eğitim öğretimi ile ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının sayısının 56 olduğu görülmektedir.

Buna göre anne-baba mesleklerinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 27: “Anne-Baba Mesleği” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Meslek	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Eğitim	56	35,51	5,98	243	0,53	0,59
	Diğer	189	35,09	4,95			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Eğitim	56	24,14	3,99	243	-1,06	0,28
	Diğer	189	24,76	3,81			
Mevzuat Bilgisi	Eğitim	56	13,94	4,54	243	-0,44	0,65
	Diğer	189	14,23	4,17			
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim	56	23,08	4,10	243	-0,03	0,96
	Diğer	189	23,11	3,55			
Evrensel Değerler	Eğitim	56	26,33	2,83	243	-0,05	0,96
	Diğer	189	26,31	2,86			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Eğitim	56	15,69	2,83	243	-0,30	0,76
	Diğer	189	15,81	2,48			
İlahiyat Alan Bilgisi	Eğitim	56	14,69	2,44	243	2,23	0,02
	Diğer	189	13,92	2,21			
Eğitim Öğretimi Planlama	Eğitim	56	11,35	2,09	243	0,12	0,89
	Diğer	189	11,31	2,38			
Milli-Manevi Değerler	Eğitim	56	11,87	2,32	243	-1,17	0,24
	Diğer	189	12,23	1,94			
İletişim ve İşbirliği	Eğitim	56	8,19	1,48	243	-0,66	0,50
	Diğer	189	8,33	1,30			

Tabloya göre, öğretmen adaylarının anne-babalarının mesleklerinin durumuna göre bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı tek farklılığın “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 14,69$), anne-babası eğitimle ilgili bir meslek sahibi olmayan öğretmen adayların toplam puan ortalamalarına ($\bar{X} = 13,92$) göre daha yüksektir. Bu sonuç, anne-babasından en az birisi eğitimle ilgili bir meslek sahibi olan öğretmen adaylarının “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda diğer öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu tablo belki de “ilahiyat alan bilgisi” boyutu ile ilgili yeterliklerin daha çok kitap okuma ve araştırma yapmakla elde edilebileceği düşünüldüğünde, ebeveynlerinden en az birisi eğitimci olan öğretmen adaylarının küçük yaşlardan itibaren okumaya ve araştırma yapmaya daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür.

4.2.5 Öğretmenlik Meslek Tercihi Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Mezuniyetten Sonra Öğretmenlik Mesleğini Yapma Tercihleri

Öğretmenlik Mesleğini Yapmayı Düşünüyor Musunuz?	Sayı	Yüzde
Evet	168	% 68,6
Hayır	14	% 5,7
Kararsızım	63	% 25,7
Toplam	245	100,0

Tablodaki verilere göre, pedagojik formasyon alan öğrencilerden öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünmeyenler ile bu konuda henüz bir karara varamamış olanların oranı %30'u geçmektedir. Öğretmenlik yapmayı düşünmeyenler ile karara varamayanların bu dersi alma sebeplerinin “Her ihtimale karşı elimde Pedagojik Formasyon Sertifikası bulunsun, ileride belki de öğretmenlik yaparım” düşüncesi olduğunu söylemek mümkündür. Daha önce üç farklı üniversitede son sınıfta pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cevapları da benzer sonuçları göstermektedir.⁴⁵ Bu durumun derslerde öğretmen adaylarının yaklaşık 1/3'ü için ciddi bir motivasyon kaybına yol açacağı, sınıf içinde bu olumsuz durumun ders veren hocayı da, diğer öğretmen adaylarını da olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen öğretmen adayları ile düşünmeyen ve henüz kararsız olan öğretmen adayları arasında öğretmen yeterlik algıları açısından bir fark olup olmadığını ortaya koymak açısından yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarını içeren tablo aşağıdaki gibidir.

⁴⁵ Koç - Kaya, “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” Üzerine Bir Araştırma”, 215-216.

Tablo 29: “Öğretmenlik Mesleğini Yapma Düşüncesi” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Öğretmenlik Mesleğini Yapma Düşüncesi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Düşünüyorum	177	35,37	5,12	243	0,87	0,38
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	34,72	5,39			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Düşünüyorum	177	24,96	3,77	243	2,25	0,02
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	23,73	3,94			
Mevzuat Bilgisi	Düşünüyorum	177	14,04	4,12	243	-0,72	0,46
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	14,48	4,58			
Ölçme ve Değerlendirme	Düşünüyorum	177	23,14	3,70	243	0,24	0,81
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	23,01	3,65			
Evrensel Değerler	Düşünüyorum	177	26,70	2,69	243	3,42	0,00
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	25,33	3,02			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Düşünüyorum	177	15,88	2,57	243	0,92	0,35
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	15,54	2,53			
İlahiyat Alan Bilgisi	Düşünüyorum	177	13,97	2,24	243	-1,44	0,15
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	14,44	2,35			
Eğitim Öğretimi Planlama	Düşünüyorum	177	11,27	2,39	243	-0,49	0,62
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	11,44	2,09			
Milli-Manevi Değerler	Düşünüyorum	177	12,28	1,89	243	1,58	0,11
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	11,82	2,34			
İletişim ve İşbirliği	Düşünüyorum	177	8,49	1,26	243	3,63	0,00
	Düşünmüyorum /Kararsızım	68	7,80	1,44			

Tabloya göre, “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar ile düşünmeyen ve kararsız olan

adaylar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark üç boyutta da öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adayları lehinedir. Diğer 7 boyut arasındaki farklılıklar ise istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, kalan yedi boyuttan dördü arasındaki farklar da öğretmenlik mesleğini yapmayı düşünen adaylar lehinedir.

Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Çınar'ın çalışmasında fakülteye öğretmen olmak için gelen öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleği yeterlik algısı bakımından, diğer sebeplerle gelenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülürken,⁴⁶ Coşkun'un çalışmasında da mezuniyetten sonra MEB kurumlarında çalışmak isteyen öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları, diğer kurumları tercih edenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır.⁴⁷

Sorunun tersten sorulduğu (başka bir deyişle öğretmenlik mesleğine tutumun öğretmen yeterlik algısına etkisi yerine, öğretmenlik meslek yeterliğinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumu üzerine etkisi) 2003 yılında yapılmış bir çalışmada ise, kendilerini öğretmenliğe karşı yeterli gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, kendilerini öğretmenlik için “biraz yeterli” ve “yetersiz” gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.⁴⁸

4.2.6 Kur'ân ve Arapça Öğretme Yeterlik Algısı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Gerek imam hatip ortaokul ve liselerinde, gerekse normal ortaokul ve liselerde çalışan din dersi öğretmenleri Kur'ân-ı Kerîm dersine gir(ebil)mektedirler. İmam hatip ortaokul ve liselerinde ise meslek dersi hocaları Kur'ân-ı Kerîm dersi yanında Arapça derslerine de girmektedirler. Arapça'nın yabancı bir dil olması hasebiyle, Arapça öğretimi ilahiyat alan eğitimi bilgisinden başka, yabancı dil özel öğretim yöntemleri bilgisine de ihtiyaç duyulan bir alandır. Kur'ân-ı Kerîm öğretimi ise özel ihtisas isteyen bir alandır. Örneğin “3 günde Kur'ân-ı Kerîm öğretimi” adıyla meşhur olan bazı uygulamalar gibi, bu alanda yeni yeni çalışmalar da yapılmaktadır.⁴⁹ Bu bakımdan Kur'ân-ı Kerîm ve

⁴⁶ Çınar, “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”, 500-501.

⁴⁷ Coşkun, “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması”, 278.

⁴⁸ Mevlüt Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 102.

⁴⁹ Umut Kaya, “Bir Kur'ân Öğretim Modeli Olarak “3 Günde Kur'ân Öğreten Program”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53 (2017).

Arapça öğretimi konusunda öğretmen adaylarının kendilerine güven duymaları önemlidir. Öğretmen adaylarının bu konuda kendilerini yeterli görme algıları ile ilgili tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Kur'ân-ı Kerîm'i Öğretme Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Kur'ân-ı Kerîm Öğretme Yeterlik Algısı	Sayı	Yüzde
Evet	168	% 68,6
Hayır / Yeterince değil	77	% 31,4
Toplam	245	100,0

Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Arapça Öğretme Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları

Arapça Öğretme Yeterlik Algısı	Sayı	Yüzde
Evet	84	% 34,3
Hayır / Yeterince değil	161	% 65,7
Toplam	245	100,0

Tablolara göre, öğretmen adaylarının Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algısı oldukça dikkat çekicidir. 5 yıllık bir eğitim-öğretim süreci sonunda öğretmen adaylarının yaklaşık 1/3'ü Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda, yaklaşık 2/3'ü ise Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Bu oranların oldukça yüksek oranlar olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine başladıklarında, işlenişinde etkin olamayacaklarını düşündükleri konuların sorulduğu bir araştırmada, bu soruyu öğretmen adaylarının %26,8'i İHL meslek dersleri, %7,2'i ise Kur'ân-ı Kerîm öğretimi olarak cevaplandırmıştır. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, Arapça öğretimi konusunda genel olarak aldıkları eğitimi yetersiz bulan öğretmen adaylarının olduğunu söylemek mümkündür.⁵⁰ Koç'un ilahiyat fakülteleri ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada da öğrencilerin Arapça dersine karşı bir yılgınlık içinde oldukları ifade edilmiştir. Koç, söz konusu çalışmasında Arapça öğretimi konusunda ihtiyaç ile mevcut arasındaki çelişkiden bahsetmiştir.⁵¹

Öğretmen adaylarının Kur'ân-ı Kerîm ve Arapça öğretimi yeterlik algıları ile öğretmen yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını göstermek adına yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

⁵⁰ Ayşegül Gün, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları Ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği", 155-156.

⁵¹ Ahmet Koç, "İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2003): 39.

Tablo 32: “Arapça Öğretme Yeterliği Algısı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Arapça Öğretme Yeterliği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Yeterli	84	35,07	4,72	243	-0,26	0,79
	Yeterli değil	161	35,25	5,44			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Yeterli	84	24,97	3,74	243	1,03	0,30
	Yeterli değil	161	24,44	3,90			
Mevzuat Bilgisi	Yeterli	84	14,58	3,65	201,92	1,18	0,23
	Yeterli değil	161	13,95	4,52			
Ölçme ve Değerlendirme	Yeterli	84	23,17	3,38	243	0,22	0,82
	Yeterli değil	161	23,06	3,83			
Evrensel Değerler	Yeterli	84	26,67	2,86	243	1,41	0,15
	Yeterli değil	161	26,13	2,83			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Yeterli	84	15,83	2,36	243	0,20	0,84
	Yeterli değil	161	15,76	2,66			
İlahiyat Alan Bilgisi	Yeterli	84	14,67	2,16	243	2,89	0,00
	Yeterli değil	161	13,80	2,29			
Eğitim Öğretimi Planlama	Yeterli	84	11,64	1,98	201,86	1,67	0,09
	Yeterli değil	161	11,15	2,45			
Milli-Manevi Değerler	Yeterli	84	12,07	2,08	243	-0,46	0,64
	Yeterli değil	161	12,19	2,02			
İletişim ve İşbirliği	Yeterli	84	8,33	1,32	243	0,26	0,79
	Yeterli değil	161	8,28	1,36			

Tablo 33: “Kur’ân Öğretme Yeterliği Algısı” Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Kur'ân-ı Kerîm Öğr. Yeterliği	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretme Ortamı ve Süreci	Evet	168	35,57	5,04	243	1,69	0,09
	Yeterli Değil	77	34,36	5,45			
Kişisel ve Meslekî Gelişim	Evet	168	24,88	3,79	243	1,54	0,12
	Yeterli Değil	77	24,06	3,96			
Mevzuat Bilgisi	Evet	168	14,73	4,16	243	3,12	0,00
	Yeterli Değil	77	12,93	4,20			
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	168	23,32	3,68	243	1,39	0,16
	Yeterli Değil	77	22,62	3,64			
Evrensel Değerler	Evet	168	26,54	2,88	243	1,78	0,07
	Yeterli Değil	77	25,84	2,72			
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	Evet	168	16,01	2,40	243	2,03	0,04
	Yeterli Değil	77	15,29	2,81			
İlahiyat Alan Bilgisi	Evet	168	14,39	2,23	243	3,05	0,00
	Yeterli Değil	77	13,45	2,26			
Eğitim Öğretimi Planlama	Evet	168	11,58	2,21	243	2,69	0,00
	Yeterli Değil	77	10,74	2,42			
Milli-Manevi Değerler	Evet	168	12,20	2,10	243	0,60	0,54
	Yeterli Değil	77	12,03	1,89			
İletişim ve İşbirliği	Evet	168	8,48	1,23	243	3,14	0,00
	Yeterli Değil	77	7,90	1,50			

Tablolara bakıldığında Arapça öğretimi yeterlik algısı değişkenine göre “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda, Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre Arapça konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adaylarının, “ilahiyat alan bilgisi” boyutu toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 14,67$), Arapça öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmeyen öğretmen adayların toplam puan ortalamalarına ($\bar{X} = 13,80$) göre daha yüksektir.

Kur'ân-ı Kerîm öğretimi yeterlik algısı değişkenine bakıldığında ise “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” olmak üzere toplam 5 boyutta kendilerini yeterli gören öğretmen adayları lehine, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Aralarında farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı diğer beş boyutun aritmetik ortalamaları da benzer şekilde kendilerini Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda kendisini yeterli gören öğretmen adayları lehinedir. Buna göre, Kur'ân-ı Kerîm öğretimi konusunda kendisine güven duyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının da yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.7 Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Farklılık Analizi Sonuçları

Tablo 34: Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Sıklıkları

Kitap Okuma Sıklığı	Sayı	Yüzde
Haftada Bir	83	% 33,9
On Beş Günde Bir	61	% 24,9
Ayda Bir	57	% 23,3
İki Ayda Bir	18	% 7,3
Dört Ayda Bir	10	% 4,1
Vakit Bulamıyorum	16	% 6,5
Toplam	245	100,0

Kitap okuma alışkanlıklarını gösteren tabloda, öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%58,8) on beş günde bir ya da daha az sürede kitap bitirdiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ¼'ü de ayda bir kitap bitirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin sürekli gelişime açık olan bir meslek olduğu düşünüldüğünde, bu oranlar oldukça sevindiricidir. Bununla beraber iki ay ve daha fazla sürede bir kitap okuduklarını ya da hiç vakit bulamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının oranı ise 17,9'dur.

Koç'un görevde olan DKAB öğretmenleri örnekleminde yapmış olduğu alan araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin yaklaşık yarısı ayda ortalama 1-2 kitap, %35'i bir kitaptan az, %10'u ise 3-4 ve daha fazla kitap okuduğunu ifade etmiştir. Hiç kitap okumadığını ifade edenlerin oranı ise %5,5

olmuştur.⁵² Koç'un çalışmasındaki değerlerin bu çalışmadaki değerlerle benzer çıkması üniversite yıllarındaki kitap okuma alışkanlığının –belki de üniversite yıllarından önce başlayan- daha sonraki yıllarda da benzer şekilde devam ettiğini göstermesi bakımından ilgi çekicidir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları değişkenine göre öğretmenlik mesleği yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan anova ve welch testi sonuçları ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 35: “Kitap Okuma Alışkanlığı” Değişkenine Göre Anova ve Welch Testi Sonuçları

Boyutlar	Kitap Bitirme Süresi	N	\bar{X}	S	Levene Testi	Test Türü	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Süreci	1 Hafta	83	35,55	5,66	0,12	A		0,33	YOK
	15 Gün	61	35,03	4,59					
	1 Ay	57	35,75	4,25					
	2 Aydan Fazla	44	34,00	6,07					
Kişisel ve Meslekî Gelişim	1 Hafta	83	25,27	3,75	0,09	A		0,00	1-4 2-4 3-4
	15 Gün	61	24,62	3,75					
	1 Ay	57	25,05	4,43					
	2 Aydan Fazla	44	22,84	4,65					
Mevzuat Bilgisi	1 Hafta	83	15,03	3,98	0,31	A		0,08	YOK
	15 Gün	61	13,60	4,02					
	1 Ay	57	14,21	3,88					
	2 Aydan Fazla	44	13,25	3,59					
Ölçme ve Değerlendirme	1 Hafta	83	23,31	3,46	0,58	A		0,17	YOK
	15 Gün	61	22,65	3,43					
	1 Ay	57	23,82	4,32					
	2 Aydan Fazla	44	22,40	3,19					
Evrensel Değerler	1 Hafta	83	26,53	2,75	0,12	A		0,80	YOK
	15 Gün	61	26,04	2,45					
	1 Ay	57	26,31	2,85					
	2 Aydan Fazla	44	26,31	2,62					
İlahiyat Alan Eğitimi Bilgisi	1 Hafta	83	15,86	2,09	0,00	W		0,74	YOK
	15 Gün	61	15,73	2,19					
	1 Ay	57	16,01	3,37					
	2 Aydan Fazla	44	15,40	2,12					
İlahiyat Alan Bilgisi	1 Hafta	83	14,60	2,07	0,38	A		0,01	1-4
	15 Gün	61	14,09	2,24					
	1 Ay	57	14,03	2,68					
	2 Aydan Fazla	44	13,25	2,24					
Eğitim Öğretimi Planlama	1 Hafta	83	11,36	2,22	0,17	A		0,96	YOK
	15 Gün	61	11,22	2,11					
	1 Ay	57	11,42	2,83					
	2 Aydan Fazla	44	11,25	2,48					
Milli-Manevi Değerler	1 Hafta	83	12,03	1,67	0,16	A		0,55	YOK
	15 Gün	61	12,27	1,70					
	1 Ay	57	12,40	1,97					
	2 Aydan Fazla	44	11,88	1,58					

⁵² Koç, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”, 23.

İletişim ve İşbirliği	1 Hafta	83	8,19	1,12	0,07	A	0,61	YOK
	15 Gün	61	8,32	1,16				
	1 Ay	57	8,49	1,37				
	2 Aydan Fazla	44	8,22	5,66				

Yapılan analiz sonuçlarına göre, kitap okuma alışkanlığı açısından “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Kişisel ve meslekî gelişim” boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, iki aydan daha fazla sürede kitap okuyan ya da hiç kitap okumayanlar ($\bar{x}=22,84$), diğer üç gruba göre [(hafta bir bitirenler ($\bar{x}=25,27$), 15 günde bir kitap bitirenler ($\bar{x}=24,62$) ve ayda bir kitap bitirenlere göre ($\bar{x}=25,05$)] daha düşük puan almışlardır. Kitap okumanın, kişisel ve meslekî gelişim algısında olumlu bir etki gösterdiğini söylemek mümkündür. “İlahiyat alan bilgisi” boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ise, her hafta bir kitap bitirenler ($\bar{x}=14,60$), iki aydan fazla sürede kitap bitirenlere ($\bar{x}=13,25$), oranla daha fazla puan almışlardır.

Öğretmen adayları ile ilgili yapılan bir çalışmada, yılda 12 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adayları lehine öğretmen özyeterlik algısı bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre, öğretmen özyeterlik algıları ortalamalarının yükseldiği görülmektedir.⁵³ Çalışan öğretmenlerin konu edildiği bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin özyeterlik algılarının kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.⁵⁴

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik mesleği için MEB tarafından belirlenen yeterliklerin çoğu “genel” ve “muğlak” ifadeler taşımasının yanında bir öğretmende olması gereken özelliklerden ziyade her Türk vatandaşında bulunabilecek özellikleri ifade etmektedir. “Çocuk ve insan haklarını gözetir”, “Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır”, “Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır” gibi yeterlikler bir öğretmen yeterliğinden ziyade, iyi insan olma ve iyi vatandaş olma yeterliği göstergesidir. MEB’in öğretmen yeterlikleri konusunda açıklamış olduğu 65 göstergeden çoğu, herhangi bir üniversite mezununda da bulunabilecek özelliklerdir. Ayırıcı göstergelerin sayısı fazla

⁵³ Aktaş, “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”, 52.

⁵⁴ Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 104.

değildir. Mevcut duruma, bir senelik pedagojik formasyon sertifika programı türü bir senelik bir eğitimle öğretmenlik eğitimi verilmesi de eklenince, toplum nezdinde öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceğine inandığı bir meslek halini almaktadır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sayılabilecek bir yeterlik algısına (oldukça yeterli düzeyinde) sahip oldukları, öğretmenlik mesleğini yapabilme açısından kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Din dersi öğretmeni yetiştirme politikaları, genel olarak öğretmen yetiştirme politikaları ile paralel olarak yıllar boyunca değişikliklere uğramıştır. Özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmen mesleği ile ilgili yapılan bu değişiklikler, maalesef zaman içinde öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürmüş ve toplum nezdinde neredeyse üniversite mezunu herkes tarafından yapılabileceğine inanılan bir meslek halini almasına neden olmuştur. Bu algının sonuçlarını bu çalışmada çok net olarak görmek mümkündür.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili algılarına dayanmaktadır. Çıkan sonuçların “oldukça yeterli” seviyesinde olması elbette dikkate şayandır. Bu sonuçlar, adayların öğretmenlik mesleğini yapma konusunda kendilerine özgüvenleri olduğunu ve öğretmenlik mesleği konusunda üst düzey bir yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu algının gerçek hayatta karşılığının olup olmadığının ortaya konulması ise başka bir araştırmanın konusudur. Hiç şüphesiz öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikler bakımından, öğretmenlik uygulaması dersinde staj okullarında gözlemlenmesi ve uygulama dersi öğretmenleri tarafından söz konusu yeterlikler bakımından değerlendirilmesi, bu verilerin karşılaştırılması bakımından önemli sonuçlar sağlayacaktır. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından incelenmesinin de bu araştırmanın ikinci kısmını oluşturması düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının bu şekilde yüksek kabul edilebilecek değerde çıkmasının tek nedenini, öğretmen adaylarının bu konudaki algıları ile açıklamak yetersiz olacaktır. MEB tarafından belirlenen söz konusu yeterlikler ve yeterlik göstergelerinin bazıları, sadece spesifik olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili değil, tam aksine iyi bir vatandaşın sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerdir. Esasen bu yeterlik göstergeleri aynı zamanda, toplum nezdinde neden öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceğine dair olan kanaatin de bir göstergesidir.

Bir yıl içine sıkıştırılmış şekilde yapılan eğitim dersleri ile ilgili değerlendirmeler ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların hemen hepsinde, öğretmenlik mesleği ile ilgili olan

pedagojik formasyon derslerinin kısa dönemli verilmesinin, program üzerindeki olumsuz etkileri ortaya konulmuştur.

Din derslerine girecek öğretmen adaylarının din dersi öğretmenliği yeterlik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma göstermektedir ki, öğretmen adayları araştırmada öğretmen yeterlikleri ile ilgili ortaya konan on boyuttan sekizinde “oldukça”, birisinde “orta”, birisinde ise “tam” düzeyinde yeterlik algısına sahiptirler. Buna göre sahip olunan en düşük ortalamaya sahip boyut “mevzuat bilgisi” boyutu olurken, en yüksek ortalamaya sahip boyut ise “evrensel değerler” boyutudur. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu konudaki özgüvenlerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisi olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonuçlarında ise cinsiyet; “öğrenme-öğretme ortamı ve süreci”, “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “ilahiyat alan eğitimi bilgisi” boyutlarında; annesinin (en az birisinin) eğitimci olup olmaması “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda; öğretmenliğin ileride yapılacak meslek olarak tercih edilip edilmemesi “kişisel ve meslekî gelişim”, “evrensel değerler” ve “iletişim ve işbirliği” boyutlarında; Arapça öğret(ebil)me yeterlik algısı “ilahiyat alan bilgisi” boyutunda; Kur'an-ı Kerim öğret(ebil)me yeterlik algısı “mevzuat bilgisi”, “ilahiyat alan eğitimi bilgisi”, “ilahiyat alan bilgisi”, “eğitim-öğretimi planlama”, “iletişim ve işbirliği” boyutlarında; kitap okuma alışkanlığı ise “kişisel ve meslekî gelişim” ve “ilahiyat alan bilgisi” boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmuştur. Bölüm değişkeni ise öğretmenlik mesleği yeterlik algısı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Yukarıda zikredilen araştırma sonuçları, din derslerine girecek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılaşmış farklılaşmadığını göstermektedir. Bununla beraber ortaya çıkan yeterlik algısının öğretmen adaylarının kendi algıları olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının söz konusu öğretmen yeterliklerine sahip olma bakımından kendilerine güvendikleri ve kendilerini yeterli olarak hissettikleri söylenebilir. Öğretmen adayları açısından bu yeterlikler farklı açılardan değerlendirilerek öğretmenlik niteliklerinin artırılması yönündeki çalışmalara rehberlik etmelidir. Farklı kaynaklara göre yapılan değerlendirmeler, öğretmen yetiştirme sürecinde var olan olumlu ve olumsuz yanların görülmesini sağlayarak, daha nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine katkıda bulunacaktır. Bu veriler sayesinde öğretmen yetiştirme sürecinde eksik ve geliştirilmesi gereken yönler daha iyi tespit edilerek, program geliştirme sürecine katkı sağlanabilecektir.

Öğretmen atamalarının KPSS puanına ve mülakat puanlarına göre yapıldığı herkesçe bilinmektedir. Öğretmen adayları KPSS sınavında genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavı olmak üzere üç sınava girerek öğretmen olmaya hak kazanmaktadırlar. Bu sınavlarda ise ağırlığı en fazla olan (sınav puanına etkisi %50'dir) sınav alan bilgisi sınavıdır. Bu durum öğretmen alımında en çok önem verilen hususun alan bilgisi olduğunu göstermektedir. Diğer yeterlik göstergeleri ise ya hiç ölçülememekte ya da çoktan seçmeli sınavın içinde birkaç soruyla ölçülmeye çalışılmaktadır. Hâlbuki alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun bir öğretmen adayı nasıl öğreteceğini bilmiyorsa, nitelikli bir öğretmen olarak vasıflandırılmaz. Bir öğretmenin alan bilgisi çoktan seçmeli ölçme ve değerlendirme aracı ile bir noktaya kadar ölçülebilirse de, bu alan bilgisini muhatabına öğretirken uygulaması gereken yöntem ve tekniklere ne ölçüde başvurduğu, bu yöntem ve teknikleri verimli ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığının tespitinin çoktan seçmeli sınavlarla yapılması çok zordur ve pek mümkün değildir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öncelikle yeterlik göstergelerinin herkesi kapsayacak ifadelerden ziyade, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri gösterir şekilde olması, bir ihtisas mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğini, diğer meslek dallarından ayıran önemli bir gösterge olacaktır. Aksi halde, alan bilgisine sahip herkesin öğretmenlik yapabileceği inancına sahip olunmasının önüne geçilemeyecektir. Bu durum din dersi öğretmenliği için de geçerlidir. İyi düzeyde ilahiyat alan bilgisine sahip olan herkes, nitelikli bir din dersi öğretmeni olamayabilir. Zira nitelikli din dersi öğretmenliği ilahiyat alan bilgisini muhataba bilgi düzeyinde aktarmakla değil, muhataba dini sevdirecek ve bu bilgileri muhatabın hayatında içselleştirip davranışa dönüştürmekle anlam kazanır hale gelir.

Bu sebeple, nitelikli din dersi öğretmeni yetiştirebilmek için öncelikle din dersi öğretmeni adaylarının hangi alanlarda yeterli/yetersiz olduklarının çeşitli açılardan (kendi algıları, uygulama okullarındaki staj öğretmenlerinin görüşleri, akademisyenlerin görüşleri vb) farklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak tespit edilmesi gerekir. Bu tespitler doğrultusunda din dersi öğretmeni yetiştiren tek kurum olma hüviyetini tekrar kazanan ilahiyat fakültesi programlarının güncellenmesi, farklı alanlarda (ilköğretim, ortaokul, imam hatip) din dersi öğretmeni adayı olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, nitelikli din dersi öğretmeni olarak yetiştirilmesi açısından önemli bir faktör olacaktır.

Kaynakça

- Acuner, Hacı Yusuf - Erbaş, Ahmet Akif. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16/1 (2016): 147-170.
- Aktaş, Hamza. “DKAB Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki (TR90 Bölgesi Örneği)”. 2. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* ed. H. Yusuf Acuner, Bayramali Nazıroğlu, Adem Güneş. 42-60. Konya: Yediveren Kitap, 2018.
- Akyürek, Süleyman. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10/23 (Haziran 2012): 7-45.
- Akyürek, Süleyman. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlilikleri (Kayseri örneği)*. Kayseri: Laçın Yayınları, 2008.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar. “Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/1 (2011): 5-13.
- Bayraktar, Ahmet. *İlahiyat Eğitiminin Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2014.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Can, Abdullah. *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması”, *EKEV Akademi Dergisi*, XV/48 (2011): 269-279.
- Coşkun, Mehmet Kamil. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2010):95-109.
- Çekin, Abdülkadir. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, VI/6 (2013): 367-376.
- Çınar, Fatih. “Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9/46 (2016): 493-513.
- Durmuş, Beril – Çinko, Murat - Yurtkoru, E. Serra. *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları 2016.

- Gün, Ayşegül. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Meslekî Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği”. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8 (2017): 125-171.
- Işıkdoğan, Davut. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.
- Kaya, Mevlüt. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14-15 (2003): 89-115.
- Kaya, Umut. “Bir Kur’ân Öğretim Modeli Olarak 3 Günde Kur’ân Öğreten Program”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53 (2017): 151-178.
- Kaya, Umut. “Din Derslerine Giren Öğretmenlerin Yeterliklerine Dair Bir İnceleme”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55 (2018): 78-110.
- Koç, Ahmet - Kaya, Umut. “İmam Hatip Okullarına Öğretmen Yetiştiren Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Üzerine Bir Araştırma”. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* (II.cilt), ed. İlhan Erdem-İbrahim Aşlamacı-Recep Uçar. 209-235.Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Koç, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri.” *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. ed. Recep Kaymakcan, Mahmut Zengin, Z. Şeyma Arslan. 523-553. İstanbul: DEM Yayınları, 2011.
- Koç, Ahmet. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8/19 (Haziran 2010): 107-149.
- Koç, Ahmet. “İlahiyat Fakültesi (İlahiyat Lisans Programı) Öğrencilerinin Sorunları ve Beklentileri”. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2003): 25-64.
- Koç, Ahmet. “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XIII/2 (2009): 131-174.
- MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara 2017.
- Memurlar.net. “İlahiyat Öğrencilerine Formasyon Kararında Yeni Düzenleme Haber Metni”. erişim: 30 Ocak 2019. <https://www.memurlar.net/haber/682495/ilahiyat-ogrencilerine-formasyon-kararinda-yeni-duzenleme.html>

Mevzuat. “Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun”. Erişim: 3 Mart 2019. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3580.pdf>

Milli Eğitim Temel Kanunu, Md 43.

ÖSYM. “2017 ÖABT Değerlendirme Raporu”. Erişim: 3 Nisan 2019.

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/2017_OABT_DRapor26072018.pdf

Şimşek, Eyüp. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)*. Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi, 2006.

Taşçı, Cuma. *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersi Öğretiminin Yeterlik Durumu ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, 2006.

YÖK. *Atlas Veri Tabanı*. Erişim: 18 Mart 2019. <https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=söz>

YÖK. *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslar*. Erişim: 5 Nisan 2019.

https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

Zengin, Mahmut. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XV/27 (2013): 2-28.