

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ÖĞRETİM YETERLİK ALGILARI*

Mahmut ZENGİN**

Öz

Bu araştırmada Sakarya ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya'nın il ve ilçelerindeki 329 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, örneklemini ise merkez ilçeler dahil 11 ilçedeki 165 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kişisel bilgi anketi ile "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretmen süreci ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Dört boyutun açıkladığı toplam varyans % 55,09 olup, ölçeğin KMO değeri ,92, Cronbach's Alpha katsayısı ise ,964'tür. Veriler, Mayıs 2012'de okullara gidilerek ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri kanalıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.00 programına aktarılmıştır. Araştırma problemlerinin test edilmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey testinden faydalanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şöyledir: öğretmenlerin eğitim öğretim yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Mezun olunan lisans programı ile yeterlik algıları arasında sadece mesleki gelişim boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte DKAB öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları, görev yapılan öğretim kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma durumu ve hizmet içi eğitime katılma sayısı değişkenleri ile yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin DKAB programını inceleme durumu ile yeterlikleri arasında ise üç boyutta anlamlı farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Öğretimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Din Kültürü, Öğretmen Yeterlikleri.

Educational Competency Perceptions of the Teachers of Religious Culture and Ethical Knowledge

Abstract

This study aims to investigate the educational competencies of the teachers of religious education and ethical knowledge who teach in state primary and high schools in Sakarya. The sample of the study which includes 165 teachers was chosen from the eleven districts of Sakarya. "Personal information questionnaire" and "educational competencies of religious education teachers' scale" was used to collect data. The scale consists of professional development, recognition of students, teaching-learning process and assessment and evaluation dimensions. Study results were collected in May 2012 and analyzed by SPSS statistical program. T-test and analysis of variance was used to test research problems. We can briefly say the following as a research results: According to the gender variable educational competencies of the teachers are statistically significant. As well as there is a significant difference between the undergraduate program and the perception of competencies only in professional development, the average perceptions of the teachers who graduated from the religious culture and ethical knowledge

* Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Tarafından Desteklenmiştir. Proje Numarası: 2012-06-14-002' .

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü Öğretim Üyesi (zengin@sakarya.edu.tr).

programs are higher than the others. There is no significant relation between the competencies of the teachers and educational backgrounds, school level, residential area, participation to the in-service training. However, there is significant difference between teachers' status of examining the religious culture and ethical knowledge curriculum and the competencies of them in three dimensions.

Keywords: Religious education, religious teaching, religious culture and ethical knowledge, religious culture, teacher competencies.

Giriş

Türkiye’de, Cumhuriyet dönemi boyunca gerek toplumda gerekse eğitim sistemi içinde dinin yeri ve eğitimi sürekli tartışma konusu olmakla birlikte bu konuda oldukça zengin bir deneyime sahip olunduğu söylenebilir. Dinin ve onun eğitiminin bir tartışma ve çatışma aracı haline getirilmesi başta öğretim programları olmak üzere öğretmen yeterlikleri, okullaşma, din eğitiminin meşruiyetinin tartışılması gibi birçok konuda sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmen yeterlikleri çoğu zaman bu tartışma ortamında göz ardı edilmiş ve gerekli çalışmalar yapılamamıştır.

Türkiye’de okullarda DKAB dersleriyle ilgili 2000 yılından sonra özellikle program geliştirme açısından önemli adımlar atılmıştır. Bu çerçevede 1982’de hazırlanan ve esasla ilgili olmayan bazı sınırlı değişikliklerle birlikte 2000 yılına kadar devam etmiş olan ilköğretim DKAB öğretim programı, 2000, 2006 ve 2010 yıllarında üç kez değiştirilmiştir. Ortaöğretim için hazırlanan 1982 DKAB öğretim programı ise yine sınırlı değişikliklerle birlikte 23 yıl süresince 2005’e kadar uygulanmış ve bu tarihteki değişiklikten sonra en son 2010 yılında bir değişim daha gerçekleşmiştir. (Kaymakcan, 2009).

Daha önceki DKAB programlarıyla karşılaştırıldığında hazırlanan yeni programların daha sistematik bir program anlayışını yansıttığı söylenebilir. Eğitimsel yaklaşım olarak yapılandırmacı öğrenme teorisinin temele alındığı yeni programlarda dinbilimsel yaklaşım olarak ise Kuran merkezli, mezhepler üstü ve birleştirici bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Ayrıca diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir yaklaşımın hedeflendiği ve dersin doktrin ve mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine özen gösterildiği açıklanmaktadır. (MEB, 2010)

Dünyada bilim ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda yaşanan gelişmeler eğitimi de etkilemekte ve bunun sonucu olarak eğitim yaklaşımlarında da bazı değişimler kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda yeni paradigmada bilgiye ulaşma, onu kullanma ve üretme becerileri son derece önemsenmekte, bu becerilerin kazandırılması için çağdaş bir eğitim gerekli görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında diğer bütün disiplinlerle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de üzerine düşeni yapması beklenmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı’nun program geliştirme ça-

lışmaları bağlamında gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretim DKAB dersi programını da yenilemesi bu beklentileri yansıtmaktadır.

Diğer derslerde olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin de gerçekleştirmek istediği amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçlar bireysel, toplumsal, ahlaki, kültürel ve evrensel boyutlar içermektedir (MEB, 2010, 12). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesinde birçok faktörün önemli rol oynayacağı şüphesizdir. Öğretmen yeterlikleri, öğrenci tutumları, öğrenme ortamı, öğrenme ve öğretme yöntem ve stratejileri vb. bunlar arasında zikredilebilir.

Problem Durumu

Eğitim öğretim faaliyetlerinin birçok boyutu bulunmaktadır. Okul, aile, program, öğretmen, öğrenci, çevre gibi hususlar bunlar arasında yer alır. Eğitim öğretimin başarısı bu unsurların her birinin üzerine düşeni en iyi şekilde yapmasına bağlıdır. Modern okul kavramıyla birlikte çocuğun yetişmesinden okul sorumlu hale gelmiştir. Bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden okul sorumlu olmakla birlikte, bu süreçte en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretme işi veya daha güncel haliyle öğrenme ve öğretme sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirme faaliyeti bazı yetkinlikleri gerektirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu yetkinliklere sahip olması eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı için kritik faktör olarak değerlendirilebilir.

1973 tarihinde kabul edilen ve halen yürürlükte olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleğinin, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğine hazırlığın ise genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanması öngörülmektedir (MEB, 1973). Öğretmenlik bir meslek olduğuna göre öncelikle bu mesleğin alan bilgisinin olması gerekmektedir. Bu bağlamda DKAB öğretmenliği için din ile ilgili alan bilgisi olmaksızın bu mesleğin yerine getirilmesi mümkün değildir. Alan bilgisi yanında genel kültür bilgisi de son derece önemlidir. Öğretmenlerin yüzlerce öğrenci ile muhatap oldukları, onların alan dışından da sorularını cevaplamak durumunda kaldıkları düşünüldüğünde genel kültür bilgisine sahip olmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İletişim, sosyoloji, psikoloji vb. birçok alanda özellikle öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlerin bu dersleri alması genel kültür bilgisi açısından son derece önemlidir. Pedagojik formasyon ise alan ve genel kül-

tür bilgisinin kime, niçin, nerede ve nasıl öğretilbileceği ile ilgili boyuta tekabül etmektedir. Günümüzde “bilen öğretir” şeklindeki yaklaşım doğru değildir. Bilenin bildiğini sistematik bir şekilde nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir (Küçükahmet, 2002).

Öcal’a göre (1999) bu üç özellik yanında öğretilmekte kişilik ve karakter de son derece önemli bir boyuttur. Öğretmenlerin bilgi ve kültürlerinin yanı sıra, kişilik ve karakterlerinin, tavır ve davranışlarının, fiziki ve ruhi yapılarının öğrenciler üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğunu belirten Öcal, öğrenme ortamının öğretmen kişilik ve davranışlarının etkisi altında olmasını buna gerekçe göstermektedir.

Türkiye’de 2004 yılından itibaren başlayan program geliştirme çalışmaları kapsamında programın temele aldığı yaklaşımlar doğrultusunda öğretmenlik rollerinde de yeni bir paradigma ortaya konmuştur. Örneğin; programların temele aldığı yaklaşımlardan birisi olan yapılandırmacılığın öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına dair sunduğu temel bakış açısı öğretmen ve öğrenci rolleri açısından geleneksel eğitim anlayışından farklı bir takım boyutları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenin merkezi rol oynadığı geleneksel anlayıştan yapılandırmacı bir öğretmen olmaya doğru gelecek bu değişim ve dönüşüm sürecinin bazı zorluklar içerdiğini söylemek gerekir. Özellikle geleneksel anlayışa göre yetişen öğretmenlerin yetişme tarzları ve aldıkları eğitim bu dönüşümü zorlaştıran hususlardan birisidir. Bu dönüşümün de zaman alacağı ve bir o kadar da gerekli olduğu yapılandırmacılığın üzerinde durduğu bir konudur (Zengin, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımın genel olarak “öğretim” kavramına şüphe ile baktığını söylemek mümkündür. Bu da doğal olarak öğretmenin değil, öğrencinin ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Mayer’e göre (1996, 156) Yapılandırmacı öğretmenler bu öğrenme sürecinde kendi bilgilerini yapılandırmaları için öğrencileri teşvik eden ve sınıf şartlarını buna göre oluşturan kişilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda yeni anlamlar oluşturmaları için onlara arabuluculuk yapan kolaylaştırıcılardır. Yapılandırmacılığın savunduğu öğretim uygulamalarını teşvik eder ve diğer öğrenme teorileri ile bağlantı kurarlar. İşbirlikli, etkileşimli, deneye dayalı öğrenmeleri sağlamaya çalışırlar.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili verdiğimiz bu bilgiler ve ortaya çıkan bakış açısı DKAB öğretmenleri için de geçerlidir. Din ve inanç konusu insanlar için son derece önemlidir. Bu konuda doğru bilgi, duygu ve davranış geliştirmeleri için onlara rehberlik edecek DKAB öğretmenlerinin de gerekli yeterliklere en üst düzeyde sahip olması gerekmektedir. Konu din ve inanç olduğunda bu konudaki yeterlik düzeyleri bir o kadar daha anlam kazan-

maktadır. Çünkü öğrencilerin öğretmenden kaynaklanan yanlış bir bilgi edinmesi, olumsuz bir yaşantı geçirmesi hayatının birçok aşamasında onu etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle beklenen yeterliklere sahip olunması DKAB öğretmenleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bunun için de din dersi öğretmen yetiştirme programlarının son derece iyi hazırlanması gereklidir. Cumhuriyet tarihi boyunca din dersi öğretmeni yetiştirme serüvenine bakıldığında Türkiye'deki din eğitiminin geçmiş olduğu sürece paralel olarak inişli çıkışlı bir seyir gösterdiği söylenebilir. Dersin ve dolayısı ile bu dersin öğretmenlerinin sürekli tartışıldığı bir ortamda gerek öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılmasında ve gerekse uygulamada arzu edilen sonuca ulaşmak güçleşmektedir. Dolayısı ile din dersi öğretmeni yetiştirme ile ilgili bilimsel temellere dayalı, siyasi tartışmalardan uzak, sistematik bir yapılandırma çalışmasının öncelenmesi ve bu konuda sürdürülebilir adımlar atılması bu dersten beklentilerin karşılanabilmesi için kritik bir faktördür.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği içerisinde öğretmen yeterlikleri üzerinde bir dizi çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede genel yeterlikler ile ilgili yapılan çalışmalar tamamlanmış ve Bakanlığın 17 Nisan 2006 tarihli onayıyla yürürlüğe girmiş, ayrıca 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Buna göre genel yeterlikler altı ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleği ana yeterlikleri ise şunlardır: Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, Okul aile toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi (MEB, 2008).

MEB tarafından yeterlik çalışmalarının bir diğer basamağı olarak özel alan yeterlikleri çalışmaları yapılmış, Bakanlığın 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. DKAB öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ise şu ana yeterliklerden oluşmaktadır: Öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlak ve değerler, mesleki gelişimi sağlama (MEB, 2008)

Türkiye'de din eğitimi alanında akademik çalışma yürütenler tarafından öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde DKAB öğretmen yeterliklerine yönelik akademik ilginin özellikle 2000'li yıllardan sonra arttığını söyleyebiliriz. Bu konuda ilk çalışmalardan kabul edilen Doğan ve Altaş (2002) tarafından hazırlanan "*İlköğretim DKAB Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine Bir Ön Araştırma*" adlı makale DKAB programlarının yenilenmesinden sonra DKAB öğretmenlerinin yeterlikleri üzerinde yorum yapmayı kolaylaştırmak üzere geliştirilmiş ilk ölçek

olma özelliği taşımaktadır. Ölçek altı boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar daha sonra geliştirmiş oldukları ölçeği Ankara’da görev yapan DKAB öğretmenlerine uygulamış ve elde ettikleri sonuçları *“İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”* adıyla yayınlamışlardır (Doğan ve Altaş, 2003).

Doğan ve Altaş tarafından geliştirilen yeterlik ölçeği alanda çeşitli araştırmacılar tarafından özellikle yüksek lisans ve doktora konusu olarak çalışılmıştır (bkz. Yazıcı, 2004; Arpacı, 2004; Şimşek, 2006; Asrı, 2005; Işıkdöğün, 2006). Öğretmen yeterlikleri konusunda son dönemlerde yapılan bazı makale çalışmaları da söz konusudur (Koç, 2011; Akyürek, 2011; Aşıkoğlu, 2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları üzerine yapılan yeterlik çalışmaları konumuzun sınırlarını aştığı için onlara ayrıca değinilmemiştir.

Bu araştırmada, Sakarya’da görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma kapsamında aşağıdaki boyutlar problem durumu olarak incelenmiştir:

1. Sakarya ilinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin algıda cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma durumu, DKAB programını inceleme durumu gibi değişkenlerin etkisi nedir?

Araştırmanın Modeli

Araştırma için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu yöntemle yapılan araştırmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, gelişmekte olan yön ve eğilimler üzerinde durulurken, mevcut durum olduğu gibi ortaya konulmakta, soruna ilişkin mevcut durum herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Öğretmen yeterliklerini belirlemek için *“DKAB öğretmenleri eğitim-öğretim yeterlikleri ölçeği”* kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya’da devlet okullarında görev yapan 329 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise merkez ilçeler dahil olmak üzere 11 ilçedeki 165 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuç-

ları Sakarya'daki öğretmenlerin eğitim öğretim yeterlik algıları ve araştırmanın yapıldığı zaman ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmek üzere Akyürek (2008) tarafından geliştirilen ve 71 madde ve 7 boyuttan oluşan "DKAB Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Ölçeği" esas alınarak kısaltılmıştır. Ölçek maddelerin azaltılmasında maddeler arasındaki korelasyon incelenmiş, benzer boyutları ölçen ve aralarında yüksek korelasyon bulunan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, 0,40 ve üzeri faktör yüküne sahip 42 madde ve 4 boyuttan oluşan revize edilmiş 5'li likert tipi yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin birinci boyutunu mesleki gelişim, ikinci boyutunu ise öğrenciyi tanıma oluşturmaktadır. Üçüncü boyut olan öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin öğretimi planlama, materyal hazırlama, öğretimi düzenleme, sınıf yönetimi ve iletişim konularındaki yeterlikleri, dördüncü boyutta ise ölçme ve değerlendirme yeterlikleri yer almıştır. Dört boyutun açıkladığı toplam varyans % 55,09'dur.

DKAB öğretmenleri eğitim öğretim yeterlikleri ölçeği ve maddelerin faktör yükleri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1: Mesleki Gelişim Yeterlik Boyutu	Faktör Yük Değeri
1. Mesleki açıdan kendini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme	,609
2. Mesleki gelişimine katkı sağlayacak kitap okuma, konferans vb. etkinliklere katılma	,572
3. Öğretmenliği severek yapma	,441
4. Öğrencilere, kendi performansı ile ilgili değerlendirmeler yaptırma	,401
Açıkladığı Varyans: % 53	Cronbach Alpha: ,69

Tablo 2: Öğrenciyi Tanıma Yeterlik Boyutu	Faktör Yük Değeri
5. Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilme (bilişsel, duygusal, devinışsel vb.)	,545
6. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini ve ailelerini tanıyabilme	,697
7. Öğrencilerin öğrenme stilini tanıyabilme	,437
8. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıyabilme	,646
9. Öğrenciyi tanımada ilgilerle (idare, öğretmenler, veliler vb.) işbirliği yapabilme	,590
Açıkladığı Varyans: % 55,32	Cronbach Alpha: ,78

Tablo 3: Öğrenme-Öğretme Süreci Yeterlik Boyutu	Faktör Yük Değeri
10. Kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyebilme	,627
11. Kazanımlara uygun öğretim araç-gereçleri ve materyalleri belirleyebilme	,729
12. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	,686
13. Kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleyebilme	,639
14. Dersi planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurabilme	,436
15. Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme ve bunu sürdürebilme	,547
16. Sınıfta uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme	,673
17. Olumsuz davranışları ortaya çıkaran durumları öğrencilerin katılımını sağlayarak düzeltebilme	,525
18. Olumlu davranışları övme ve içsel pekiştirme araçları kullanabilme	,639
19. Zamanı etkili ve verimli kullanabilme	,579
20. Dersteki kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alabilme	,512
21. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	,575
22. Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı etkili iletişimi sağlayabilme (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi)	,465
23. Sözel dili (sesi) etkili biçimde kullanabilme	,582
24. Beden dilini etkili biçimde kullanabilme (duruş, mimikler, el-kol hareketleri)	,622
25. Öğrencinin ilgi ve dikkatini konuya çekebilme	488
26. Öğrencinin ihtiyaçları ile konu arasında bağ kurabilme	,600
27. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek örnekleri bulma ve öğrencilere buldurma	,546
28. Öğrencileri kazanımlardan haberdar etme	,495
29. Öğrencileri derse güdüleyebilme	,608
30. Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ön öğrenmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanabilme	,500
31. Kazanımlara uygun araç-gereç ve materyal kullanabilme	,680
32. Öğrencilerin konuya ilgilerini çekecek ve düşüncelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorabilme	,692
33. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardım edebilme	,699
34. Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme yollarını gösterebilme/öğrenmeyi öğretebilme	,560
35. Öğretimde çalışma yaprağı, grafik, film, kavram haritası vb. görsel materyalleri kullanabilme	,758
36. Bilgisayar ve interneti öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde kullanabilme	,697
Açıkladığı Varyans: % 44,90	Cronbach Alpha: ,95

Tablo 4: Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Boyutu	Faktör Yük Değeri
37. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilme	426
38. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun performans görevlerini belirleme ve öğrencileri yönlendirme	,499
39. Öğrenci ürün dosyaları oluşturma ve değerlendirme	,746
40. Öğrencileri değerlendirmede öz değerlendirme, Akran ve Veli Değerlendirmeyi kullanma	,691
41. Dereceleme ölçeği, tutum testi ve performans testi hazırlama ve kullanma	,793
42. Öğrencilerin gelişimini sağlayacak önerileri içeren dönütler verme ve başarısız öğrencilere etkin yönlendirmeler yapma	,509
Açıkladığı Varyans: % 53 Alpha: ,85	Cronbach

Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri, 0,92, Barlett test değeri, 4,032'dir. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun ve örneklemeden elde edilen verilerin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0,964 olması güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yeterlik ölçeğinde her bir madde için verdikleri cevapların puanlamasında "fikrim yok" seçeneğine 0, "yetersizim" seçeneğine 1, "kısmen yeterliyim" seçeneğine 2, "yeterliyim" seçeneğine 3, "oldukça yeterliyim" seçeneğine 4 puan verilmiştir. Öğretmenlerin her bir maddeden aldığı puanların ortalaması, DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları toplam puan ortalaması olarak değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen ortalamalar aşağıdaki tabloda gösterilen puan sınırları dikkate alınarak değerlendirilmiştir:

Tablo 5: Beşli Dereceleme Ölçeği Puan Sınırları

Yeterlik Derecesi	Puan	Puan Sınırı
Fikrim yok	0	0,00-0,79
Yetersizim	1	0,80-1,59
Kısmen Yeterliyim	2	1,60-2,39
Yeterliğim	3	2,40-3,19
Oldukça Yeterliyim	4	3,20-4,00

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerini toplamak üzere geliştirilen kişisel bilgi anketi ile "DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik ölçeği", Mayıs 2012 tarihlerinde uygulanmıştır. DKAB öğretmen yeterlikleri ile ilgili verilerin bir kısmı bizzat okullara gidilerek, diğerleri ise İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri kanalıyla ger-

çekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 16.00 programına aktarılmıştır. Araştırma problemlerinin test edilmesinde t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey testinden istifade edilmiştir. Gerekli görülen yerlerde çoklu karşılaştırmaya ilişkin analizlere yer verilmiştir. Hipotezlerin test edilmesinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

DKAB Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Tablo 6: Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

	N	%
Erkek	125	75,8
Kadın	40	24,2
Toplam	165	100,0

Ankete katılan öğretmenler cinsiyetlerine göre incelendiğinde % 75,8'inin erkek, % 24,2'sinin kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre dağılımı

	N	%
1-5 yıl	18	10,9
6-10 yıl	41	24,8
11-15 yıl	13	7,9
16-20 yıl	37	22,4
21-25 yıl	23	13,9
26 ve üzeri	33	20,0
Toplam	165	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına bakıldığında öğretmenlerin % 10,9'u 1-5 yıl, %24,8'i 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Bunu % 22,4 ile 16-20 yıl, % 20 ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre dağılımı

	N	%
İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans	121	73,3
İlahiyat Fakültesi-Tezsiz Yüksek Lisans	9	5,5
Yüksek İslam Enstitüsü	8	4,8
İlköğretim DKAB Öğretmenliği	25	15,2
Diğer	2	1,2
Toplam	165	100,0

Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı dağılımına bakıldığında öğretmenlerin % 73,3'ü İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans programı mezunu

olduğu gözükmektedir. Bunu % 15,2 ile İlköğretim DKAB Öğretmenliği mezunları izlemektedir.

Tablo 9: Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı

	N	%
Lisans	130	78,8
Yüksek Lisans	32	19,4
Doktora	3	1,8
Toplam	165	100,0

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde lisans mezunlarının % 78,8 ile en yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bunu % 19,4 ile yüksek lisans, %1,8 ile de doktora mezunları izlemektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi

	N	%
İlköğretim	99	60,0
Ortaöğretim	66	40,0
Toplam	165	100,0

Ankete katılan öğretmenler görev yaptığı öğretim kademesine göre incelendiğinde öğretmenlerin % 60'ının ilköğretim, % 40'ının ortaöğretim kademesinde görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin görev yaptığı okulun yerleşim yeri

	N	%
İl	84	50,9
İlçe	81	49,1
Toplam	165	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin % 50,9 oranında il merkezlerinde, % 49,1 oranında ilçe merkezlerinde bulunan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler ilde görev yaptıkları kabul edilerek oranlar buna göre düzenlenmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumu

	N	%
Evet katıldım	97	58,8
Hayır katılmadım	62	37,6
Cevapsız	6	3,6
Toplam	165	100,0

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumları incelendiğinde % 58,8'inin hizmet içi eğitime katıldıkları, % 37,6'sının ise katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sayıları

	N	%
1 kez katıldım	34	41,0
2 kez katıldım	22	26,5
3 kez katıldım	9	10,8
3'ten fazla katıldım	18	21,7
Toplam	83	100,0

Tablo 13'deki verilere göre öğretmenlerin % 41'i bir kez, % 26,5'i 2 kez, % 10,8'i üç kez ve % 21,7'si de üçten fazla hizmet içi eğitime katılmışlardır. Ancak bir önceki tablo ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin eksik bilgi verdikleri anlaşılmaktadır. Zira Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumu tablosuna göre hizmet içi eğitime katılan öğretmen sayısı 97 iken, hizmet içi eğitime katılma sayıları tablosunda hizmet içi eğitime katıldığını söyleyen öğretmenlerin sayısı 83'tür.

Tablo 14: Öğretmenlerin program inceleme durumu

	N	%
Tamamını inceledim	61	37,0
Kısmen inceledim	61	37,0
İnceleme fırsatı bulamadım	26	15,8
İnceleme gereği duymadım	5	3,0
Cevapsız	12	7,3
Toplam	165	100,0

Mevcut DKAB öğretim programını inceleme durumlarını gösteren Tablo 14'e göre öğretmenlerin % 37'si programın tamamını incelemiş, % 37'si kısmen incelemiş, % 15,8'i inceleme fırsatı bulamamıştır. Öğretmenlerin % 3'ü ise inceleme gereği duymadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 7,3'ü ise bu soruya cevap vermemişlerdir.

DKAB Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında DKAB öğretmenlerinin yeterlik algılarını ortaya koymak üzere öncelikle her bir boyuttaki maddelere verilen cevapların ortalaması alınmış ve her bir madde ile ilgili öğretmenlerin yeterlik düzeyleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin her bir boyuttaki yeterlik algıları toplu olarak verilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algıları ile ilişkili olabilecek değişkenler de analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterliklerine dair algılarını gösteren dört boyuta ait yeterlik düzeyleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 15: Mesleki Gelişim boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi

Mesleki Gelişim	\bar{x}	SS	Yeterlik Düzeyi
3. Öğretmenliği severek yapma	3,48	,706	Oldukça Yeterli
1. Mesleki açıdan kendini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterme	3,29	,691	Oldukça Yeterli
2. Mesleki gelişimine katkı sağlayacak kitap okuma, konferans vb. etkinliklere katılma	3,15	,766	Yeterli
4. Öğrencilere, kendi performansınız ile ilgili değerlendirmeler yaptırma	2,85	,886	Yeterli

Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutundaki yeterliliklere sahip olma düzeyleri konusunda öğretmenliği severek yaptıkları ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme konusunda sürekli çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Mesleki gelişime katkı sağlayacak kitap okuma, konferans vb. etkinliklere katılma konusundaki yeterlik algıları ise aynı düzeyde değildir. Öğretmenler, öğrencilere kendi performansları ile ilgili değerlendirmeler yaptırma konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen bu konudaki algı ortalamaları diğer maddelerden daha düşük gözükmektedir. Yeterlikler üzerine yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda kendilerini yeterli ve oldukça yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Akyürek, 2011, 506; Şimşek, 2006, 89-90; Işıkdogan, 2006, 130).

Tablo 16: Öğrenciyi tanıma boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi

Öğrenciyi Tanıma	\bar{x}	SS	Yeterlik Düzeyi
9. Öğrenciyi tanımada ilgililerle (idare, öğretmenler, veliler vb.) işbirliği yapabilme	3,14	,662	Yeterli
5. Öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıyabilme (bilişsel, duyuşsal, devinişsel vb.)	3,13	,642	Yeterli
8. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanıyabilme	2,91	,648	Yeterli
7. Öğrencilerin öğrenme stilini tanıyabilme	2,87	,728	Yeterli
6. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini ve ailelerini tanıyabilme	2,60	,833	Yeterli

Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyleri incelendiğinde kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak bu yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenme stillerini tanıyabilme ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini ve ailelerini tanıyabilme boyutunda düşüş göstermektedir. Bu da özellikle öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini ve

ailelerini tanıma konusunda öğretmenlerin diğer boyutlara göre kendilerini eksik gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Akyürek'in (2011, 507-508) araştırmasında da öğretmenler öğrenciyi tanıma boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Tablo 17: Öğrenme Öğretme Süreci boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi

Öğrenme-Öğretme Süreci	\bar{x}	SS	Yeterlik Düzeyi
15. Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilme ve bunu sürdürebilme	3,47	,678	Oldukça Yeterli
22. Sınıf içinde sevgi ve saygıya dayalı etkili iletişimi sağlayabilme (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi)	3,38	,649	Oldukça Yeterli
32. Öğrencilerin konuya ilgilerini çekecek ve düşüncelerini sağlayacak biçimde farklı sorular sorabilme	3,38	,639	Oldukça Yeterli
18. Olumlu davranışları övme ve içsel pekiştiricileri kullanabilme	3,36	,675	Oldukça Yeterli
24. Beden dilini etkili biçimde kullanabilme (duruş, mimikler, el-kol hareketleri)	3,35	,691	Oldukça Yeterli
23. Sözel dili (sesi) etkili biçimde kullanabilme	3,34	,629	Oldukça Yeterli
27. Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirecek örnekleri bulma ve öğrencilere buldurma	3,31	,642	Oldukça Yeterli
33. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardım edebilme	3,31	,650	Oldukça Yeterli
25. Öğrencinin ilgi ve dikkatini konuya çekebilme	3,28	,621	Oldukça Yeterli
26. Öğrencinin ihtiyaçları ile konu arasında bağ kurabilme	3,28	,672	Oldukça Yeterli
29. Öğrencileri derse güdüleyebilme	3,27	,575	Oldukça Yeterli
16. Sınıfta uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme	3,14	,736	Yeterli
20. Dersteki kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alabilme	3,14	,715	Yeterli
19. Zamanı etkili ve verimli kullanabilme	3,12	,714	Yeterli
21. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlayabilme	3,08	,632	Yeterli
28. Öğrencileri kazanımlardan haberdar etme	3,08	,652	Yeterli
30. Öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ön öğrenmelerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanabilme	3,06	,707	Yeterli

10. Kazanımlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyebilme	3,03	,723	Yeterli
11. Kazanımlara uygun öğretim araç-gereçleri ve materyalleri belirleyebilme	3,00	,741	Yeterli
34. Öğrencilere kendi kendilerine öğrenme yollarını gösterebilme/öğrenmeyi öğretebilme	2,99	,750	Yeterli
17. Olumsuz davranışları ortaya çıkaran durumları öğrencilerin katılımını sağlayarak düzeltebilme	2,98	,745	Yeterli
13. Kazanımlara uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleyebilme	2,95	,660	Yeterli
14. Dersi planlamada bireysel farklılıkları göz önünde bulundurabilme	2,94	,720	Yeterli
31. Kazanımlara uygun araç-gereç ve materyal kullanabilme	2,90	,768	Yeterli
36. Bilgisayar ve interneti öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde kullanabilme	2,90	,916	Yeterli
35. Öğretimde çalışma yaprağı, grafik, film, kavram haritası vb. görsel materyalleri kullanabilme	2,86	,859	Yeterli
12. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	2,83	,765	Yeterli

Öğrenme Öğretme Süreci boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi açısından öğretmenler genel olarak kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmenler, öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturma, sevgi ve saygıya dayalı etkili bir iletişim ortamı sağlayabilme, ilgi ve dikkat çekici farklı sorular sorabilme, olumlu davranışları övme ve içsel pekiştiricileri kullanma, beden dili ve sözel dili etkili kullanma, günlük hayatla ilişki kuran örnekleri verebilme ve öğrenciyi derse güdüleyebilme konularında kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Kazanımlara uygun ders materyallerini belirleyebilme ve kullanabilme konusundaki yeterlik düzeyi, bu materyalleri hazırlayabilme konusunda daha da düşmektedir. Bu da öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda eksiklik hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 18: Ölçme ve Değerlendirme boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi

Ölçme ve Değerlendirme	\bar{x}	SS	Yeterlik Düzeyi
37. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilme	3,01	,685	Yeterli
38. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun performans görevlerini belirleme ve öğrencileri yönlendirme	2,99	,698	Yeterli

42. Öğrencilerin gelişimini sağlayacak önerileri içeren dönütler verme ve başarısız öğrencilere etkin yönlendirmeler yapma	2,78	,731	Yeterli
40. Öğrencileri değerlendirmede öz değerlendirme, Akran ve Veli Değerlendirmeyi kullanma	2,47	,859	Yeterli
41. Dereceleme ölçeği, tutum testi ve performans testi hazırlama ve kullanma	2,45	,790	Yeterli
39. Öğrenci ürün dosyaları oluşturma ve değerlendirme	2,43	,857	Yeterli

Ölçme ve değerlendirme boyutundaki yeterliklere sahip olma düzeyi açısından öğretmenler kendilerini yeterli görmektedirler. Bu yeterlik algısı, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyebilme boyutunda en üst seviyede görülmektedir. Ancak öğrencileri değerlendirmede öz değerlendirme, akran ve veli değerlendirmeyi kullanma, dereceleme ölçeği, tutum testi, performans testi hazırlama ve kullanma, öğrenci ürün dosyası hazırlama ve değerlendirme boyutlarında öğretmenlerin yeterlik algısı düşüş göstermektedir. Bu da öğretmenlerin bu konularda kendilerini eksik hissettiklerini göstermektedir. Akyürek (2011) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Her iki araştırma verileri doğrultusunda öğretmenlerin özellikle süreç değerlendirmeyi tercih etmedikleri ve aşına oldukları yaklaşımları uyguladıkları değerlendirme yapılabilir.

DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik ortalamalarının ve yeterlik düzeylerinin alt boyutlara göre dağılımı şöyledir:

Tablo 19: DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik ortalamalarının alt boyutlara göre dağılımı

Yeterlik Boyutu	Kişi Sayısı	En Düşük	En Yüksek	Toplam	Ort.	Yeterlik Düzeyi
Mesleki Gelişim	165	1,75	4,00	527,25	3,19	Yeterli
Öğrenciyi Tanıma	165	1,40	4,00	481,55	2,91	Yeterli
Öğrenme-Öğretme Süreci	165	1,74	4,00	515,53	3,12	Yeterli
Ölçme ve Değerlendirme	165	1,00	4,00	444,13	2,69	Yeterli
Toplam	165	1,54	4,00	492,12	2,98	Yeterli

Tablo 19'daki verilere göre öğretmenler eğitim öğretim yeterlikleri ile ilgili her bir boyutta kendilerini yeterli görmektedirler. En düşük yeterlik boyutunun ölçme değerlendirme olduğu anlaşılmaktadır. Bunu öğrenciyi tanıma boyutu takip etmektedir. Her iki boyutun ortalamalarının toplam ortalamadan (2,98) düşük olması, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ile ölçme ve değerlendirme boyutunda kendi yeterliklerinde eksiklikler gördüklerini

ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutundaki yeterliklerinin yüksek olması olumlu bir durum olup gelişmeye açık olduklarını göstermektedir.

Tablo 20: Cinsiyete göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s.	s.d.	t	p
Mesleki Gelişim	Erkek	125	3,14	,56	163	-2,30	,022
	Kadın	40	3,36	,49			
Öğrenciyi Tanıma	Erkek	125	2,88	,53	163	-1,626	,106
	Kadın	40	3,03	,48			
Öğrenme Öğretme Süreci	Erkek	125	3,07	,046	163	-2,680	,008
	Kadın	40	3,29	,043			
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	125	2,63	,058	163	-2,104	,037
	Kadın	40	2,85	,055			

DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için t-testi yapılmıştır. Tablo 20'deki sonuçlara bakıldığında erkek ve kadın öğretmenlerin yeterlik algılarında mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenciyi tanıma boyutunda ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu verilere göre kadın öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutundaki yeterlik algıları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bununla birlikte özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda erkek ve kadın öğretmenlerin algı ortalamalarının düşük çıkması bu konuda bazı eksiklikler olduğuna işaret etmektedir. Akyürek (2011) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni açısından yeterlik boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Koç'un (2011) araştırmasında ise dersi planlama, materyal kullanma, öğrenme ortamlarını düzenleme ve yönetme boyutlarında kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 21: Mesleki Kıdeme göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik boyutu	N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Mesleki Gelişim	1-5 yıl	18	3,37	,59	164	1,537
	6-10 yıl	41	3,28	,58		
	11-15 yıl	13	3,23	,51		
	16-20 yıl	37	3,00	,51		
	21-25 yıl	23	3,18	,47		
	26 ve üzeri	33	3,20	,57		
	Toplam	165	3,19	,55		

Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Öğrenciyi Tanıma	1-5 yıl	18	3,14	,53	164	1,973	,085
	6-10 yıl	41	3,01	,52			
	11-15 yıl	13	2,90	,46			
	16-20 yıl	37	2,75	,54			
	21-25 yıl	23	2,95	,53			
	26 ve üzeri	33	2,83	,46			
	Toplam	165	2,91	,52			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	1-5 yıl	18	3,26	,45	164	1,613	,160
	6-10 yıl	41	3,22	,45			
	11-15 yıl	13	3,22	,51			
	16-20 yıl	37	3,01	,52			
	21-25 yıl	23	3,02	,34			
	26 ve üzeri	33	3,06	,42			
	Toplam	165	3,12	,46			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Ölçme ve Değerlendirme	1-5 yıl	18	2,79	,53	164	,543	,744
	6-10 yıl	41	2,75	,56			
	11-15 yıl	13	2,75	,85			
	16-20 yıl	37	2,61	,68			
	21-25 yıl	23	2,57	,45			
	26 ve üzeri	33	2,70	,46			
	Toplam	165	2,69	,58			

DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarında mesleki kıdem etkili bir unsur olup olmadığını görmek için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre mesleki kıdem ile yeterlik boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin dört boyutla ilgili yeterlik algı ortalamaları incelendiğinde kıdem arttıkça bir düşüşün görüldüğü anlaşılmaktadır. Her dört boyutta da mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yeterlik algısı en yüksek çıkmakta, bunları sırasıyla 6-10 ile 11-15 yıl arasındaki öğretmenler takip etmektedir. Bu da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini daha yetkin gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bunda üniversiteden yeni mezun olmaları, güncel gelişmeleri ve eğitimdeki yeni yaklaşımları tanımış olmaları ve motivasyonlarının yüksek olması etkili olabilir. Akyürek'in (2011, 515) araştırmasında ise bunun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Adı geçen çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi düzenleme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, kıdem arttıkça DKAB öğretmenlerinin yeterlik alt boyutlarına ilişkin yeterlik

algılarının arttığı yorumu yapılmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ile iletişim, rehberlik ve kendini geliştirme boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Koç'un (2011, 540, 545) araştırmasında ise kıdem ile dersi planlama, materyal kullanma, öğrenme ortamlarını düzenleme ve yönetme boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte özellikle materyal kullanma, öğrenme ortamlarını düzenleme ve yönetme boyutlarında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu gözükmemektedir.

Tablo 22: Mezun olunan lisans programına göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik boyutu		N	$\bar{(x)}$	S.S.	s.d.	F	p
Mesleki Gelişim	İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans	121	3,14	,54	164	2,834	,026
	İlahiyat F.-Tezsiz Y.L.	9	3,41	,45			
	Yüksek İslam Enstitüsü	8	2,93	,59			
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği	25	3,37	,55			
	Diğer	2	4,00	,00			
Toplam		165	3,19	,55			
Yeterlik boyutu		N	$\bar{(x)}$	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenciyi Tanıma	İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans	121	2,88	,53	164	1,546	,191
	İlahiyat F.-Tezsiz Y.L.	9	2,93	,64			
	Yüksek İslam Enstitüsü	8	2,70	,41			
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği	25	3,08	,43			
	Diğer	2	3,40	,00			
Toplam		165	2,91	,52			
Yeterlik boyutu		N	$\bar{(x)}$	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans	121	3,08	,48	164	1,949	,105
	İlahiyat F.-Tezsiz Y.L.	9	3,14	,43			
	Yüksek İslam Enstitüsü	8	3,04	,35			
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği	25	3,28	,35			
	Diğer	2	3,72	,13			
Toplam		165	3,12	,46			

Yeterlik boyutu	N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Ölçme ve Değerlendirme	İlahiyat Fakültesi-Eski Lisans	121	2,6	,61	164	,348
	İlahiyat F.-Tezsiz Y.L.	9	2,50	,59		
	Yüksek İslam Enstitüsü	8	2,70	,39		
	İlköğretim DKAB Öğretmenliği	25	2,73	,45		
	Diğer	2	2,91	,11		
	Toplam	165	2,69	,58		

DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarında mezun oldukları lisans programının etkisi incelenmiş ve sadece mesleki gelişim boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mezun olunan lisans programının öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yeterlik algılarına dair ortalamalara bakıldığında ise mesleki gelişim boyutu dışında bütün boyutlarda İlköğretim DKAB öğretmenliği bölümü mezunlarının daha yüksek yeterlik puanına sahip oldukları görülmektedir. Mesleki gelişim boyutunda bu bölüm mezunları İlahiyat Tezsiz Yüksek Lisans mezunlarından sonra ikinci sırada gelmektedir. Diğer boyutlarla ilgili ortalamalar ise şu şekildedir: öğrenciyi tanıma boyutunda ilköğretim DKAB öğretmenliği mezunlarının ortalaması en yüksek iken, bunları sırasıyla İlahiyat Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans ve İlahiyat Eski Lisans mezunları takip etmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde de benzer bir durum söz konusudur. Ölçme değerlendirme boyutunda da İlköğretim DKAB öğretmenliği mezunlarının yeterlik ortalamaları en yüksek iken, ikinci sırada Yüksek İslam Enstitüsü mezunları gelmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup ise İlahiyat Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans mezunlarıdır. Bu veriler toplu olarak değerlendirildiğinde eğitim öğretim yeterlikleri konusunda İlköğretim DKAB öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek İslam Enstitüsü mezunlarının ise bir boyut hariç en düşük yeterlik ortalamasına sahip olduğu gözükmektedir. Koç'un (2011, 535-544) araştırmasında mezun olunan lisans programı ile yeterlik alt boyutları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte dersi planlama alt boyutu dışında diğer boyutlarda DKAB öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin yeterlik algı ortalamaları diğer programlardan mezun olan öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır.

Tablo 23: Öğrenim durumuna göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Mesleki Gelişim	Lisans	130	3,18	,54	164	,362	,697
	Yüksek Lisans	32	3,26	,58			
	Doktora	3	3,08	,52			
	Toplam	165	3,19	,55			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenciyi Tanıma	Lisans	130	2,91	,52	164	,139	,870
	Yüksek Lisans	32	2,95	,55			
	Doktora	3	2,80	,20			
	Toplam	165	2,91	,52			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Lisans	130	3,11	,46	164	,569	,567
	Yüksek Lisans	32	3,12	,47			
	Doktora	3	3,40	,16			
	Toplam	165	3,12	,46			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Ölçme ve Değerlendirme	Lisans	130	2,69	,58	164	,034	,967
	Yüksek Lisans	32	2,68	,58			
	Doktora	3	2,77	,48			
	Toplam	165	2,69	,58			

Tablo 23'deki verilere göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bununla birlikte mesleki gelişim konusunda yüksek lisans mezunlarının yeterlik ortalamasının diğerlerinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu da yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Mesleki gelişim konusunda doktora mezunlarının ortalamasının düşük olmasından, bu öğretmenlerin doktora ile belli bir mesleki tatmine ulaştıkları ve gelişim konusunda motivasyonlarının diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna varılabilir. Öğrenciyi tanıma boyutunda da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yeterlik ortalaması diğerlerinden daha fazladır. Öğrenciyi tanıma konusunda doktora mezunlarının ortalamasının düşük çıkması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda doktora eğitiminin sağladığı katkının öğrenciyi tanımada ne kadar iş yaradığı hususu düşünmeye değer bir konudur. Öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında ise doktora mezunu öğretmenlerin yeterlik ortalaması daha fazladır. Özellikle öğrenme öğretme sürecinde bu ortalamaya diğer gruplardan daha fazla gözükmektedir. Bu veri ışığında da doktora eğitimi alanların öğrenme öğretme sürecine dair diğer öğretmenlerden

kendilerini daha yeterli gördükleri sonucu çıkarılabilir. Aldıkları doktora eğitiminin bu yeterlik boyutuna katkı sağladığı değerlendirildiği de ayrıca zikredilebilir.

Tablo 24: Görev yaptığı öğretim kademesine göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik Boyutu	Öğretim Kademesi	N	\bar{x}	s.s.	s.d.	t	p
Mesleki Gelişim	İlköğretim	99	3,17	,55	163	-,67	,50
	Ortaöğretim	66	3,23	,54			
Öğrenciyi Tanıma	İlköğretim	99	2,93	,50	163	,445	,65
	Ortaöğretim	66	2,89	,54			
Öğrenme Öğretme Süreci	İlköğretim	99	3,15	,45	163	,927	,35
	Ortaöğretim	66	3,08	,48			
Ölçme ve Değerlendirme	İlköğretim	99	2,65	,60	163	-,860	,39
	Ortaöğretim	66	2,73	,55			

Yapılan t-testi sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı öğretim kademesi ile eğitim ve öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki gözükmemektedir. Yeterlik boyutları incelendiğinde ise mesleki gelişim ve ölçme değerlendirme boyutlarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları az da olsa ilköğretimdeki öğretmenlerden fazladır. Öğrenciyi tanıma ve öğrenme öğretme süreci boyutlarında ise bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Akyürek (2011, 513) tarafından yapılan çalışmada da öğretim kademesi ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında iletişim alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yeterlik ortalamaları bütün boyutlarda ilköğretim öğretmenlerinden daha fazla çıkmıştır. Koç (2011, 533-544) tarafından yapılan çalışmada ise dersi planlama dışında diğer yeterlik boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Adı geçen çalışmada bütün boyutlarda ilköğretimde görev yapan DKAB öğretmenlerinin yeterlik ortalamalarının, ortaöğretimdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Görev yaptığı okulun yerleşim yerine göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik Boyutu	Görev Yeri	N	\bar{x}	s.s.	s.d.	t	p
Mesleki Gelişim	İl	84	3,15	,53	163	-1,03	,30
	İlçe	81	3,24	,56			
Öğrenciyi Tanıma	İl	84	2,89	,49	163	-,476	,63
	İlçe	81	2,93	,55			
Öğrenme Öğretme Süreci	İl	84	3,06	,46	163	-1,688	,93
	İlçe	81	3,18	,45			
Ölçme ve Değerlendirme	İl	84	2,63	,53	163	-1,335	,18
	İlçe	81	2,75	,62			

Yapılan t-testi sonucuna göre DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yeri ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte ilçede görev yapan DKAB öğretmenlerin yeterlik ortalamalarının ilde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre ilçedeki öğretmenlerin ildeki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26: Hizmet için eğitime katılma durumuna göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik Boyutu	Hizmet içi Eğitime Katılma	N	\bar{x}	s.s.	s.d.	t	p					
								Mesleki Gelişim	Evet	97	3,21	,51
	Hayır	62	3,15	,62	Öğrenciyi Tanıma	Evet	97	2,92	,49	157	,192	,84
	Hayır	62	2,91	,57	Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	97	3,14	,42			
	Hayır	62	3,07	,51	Ölçme ve Değerlendirme	Evet	97	2,70	,56	157	,358	,72
	Hayır	62	2,66	,61								

Tablo 26'daki verilere göre DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumu ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki gözükmemektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitime katıldığını belirten öğretmenlerin yeterlik ortalaması bütün boyutlarda katılmayan öğretmenlerden azda olsa daha yüksek gözükmektedir. Bu veriler ışığında hizmet içi eğitime katılma durumunun öğretmenlerin yeterlikleri açısından arzu edilen katkıyı gerçekleştirmediği söylenebilir. Bu sonuçlara göre hizmet içi eğitimlerin yeniden sorgulanması gerektiğinin de ayrıca belirtilmesi gerekmektedir.

Tablo 27: Hizmet için eğitime katılma sayısına göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Mesleki Gelişim	1 kez katıldım	34	3,14	,58	82	,744	,52
	2 kez katıldım	22	3,29	,46			
	3 kez katıldım	9	3,19	,34			
	3'ten fazla katıldım	18	3,34	,47			
	Toplam	83	3,23	,50			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	s.s.	s.d.	F	p
Öğrenciyi Tanıma	1 kez katıldım	34	2,92	,50	82	2,370	,077
	2 kez katıldım	22	3,13	,46			

	3 kez katıldım	9	2,63	,16			
	3'ten fazla katıldım	18	2,91	,56			
	Toplam	83	2,94	,49			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
	1 kez katıldım	34	2,66	,61			
Öğrenme	2 kez katıldım	22	2,81	,59			
Öğretme	3 kez katıldım	9	2,48	,25	82	2,229	,091
Süreci	3'ten fazla katıldım	18	2,72	,38			
	Toplam	83	2,69	,53			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
	1 kez katıldım	34	3,11	,46			
Ölçme ve	2 kez katıldım	22	3,33	,39			
Değerlen-	3 kez katıldım	9	2,93	,22	82	,901	,44
dirme	3'ten fazla katıldım	18	3,14	,40			
	Toplam	83	3,16	,42			

Tablo 27'deki verilere göre DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma sayıları ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Hizmet içi eğitime katılma sayılarına dair ortalamalara bakıldığında da bu eğitimlere katılma sayısı arttıkça ortalamalarda paralel bir artış gözükmemektedir. Her bir boyutta hizmet içi eğitime katılma sayısına dair ortalamalar birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu veriler ışığında hizmet için eğitimlere katılma oranı arttıkça eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin ortalamaların artış göstermemesi önemli bir sonuçtur. Bu da hizmet içi eğitimlerin fonksiyonunu yerine getiremediği anlamına gelmektedir. Bunun muhtemel sebeplerinin neler olabileceğinin ayrıca araştırılması gerekmektedir. Akyürek'in (2011, 517) araştırmasında ise hizmet içi eğitime katılma sayısının artmasına paralel olarak yeterlik algısı da yükselmektedir. Ancak araştırma sonuçları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililik düzeyinin arzu edilen düzeyde olmadığını da ayrıca ortaya koymaktadır.

Tablo 18: DKAB programını inceleme durumuna göre DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları

Yeterlik boyutu	N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
	Tamamını inceledim	61	3,27	,52		
	Kısmen inceledim	61	3,20	,54		
Mesleki	İnceleme fırsatı bulamadım	26	2,90	,62	152	2,768
Gelişim	İnceleme gereği duymadım	5	3,20	,62		,044
	Toplam	153	3,18	,56		

Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenciyi Tanıma	Tamamını inceledim	61	3,06	,47	152	3,594	,015
	Kısmen inceledim	61	2,85	,53			
	İnceleme fırsatı bulamadım	26	2,72	,56			
	İnceleme gereği duymadım	5	3,16	,49			
	Toplam	153	2,92	,53			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Öğrenme Öğretme Süreci	Tamamını inceledim	61	3,24	,43	152	2,859	,039
	Kısmen inceledim	61	3,09	,47			
	İnceleme fırsatı bulamadım	26	2,94	,50			
	İnceleme gereği duymadım	5	3,01	,43			
	Toplam	153	3,12	,47			
Yeterlik boyutu		N	\bar{x}	S.S.	s.d.	F	p
Ölçme ve Değerlendirme	Tamamını inceledim	61	2,83	,58	152	2,277	,082
	Kısmen inceledim	61	2,63	,62			
	İnceleme fırsatı bulamadım	26	2,51	,54			
	İnceleme gereği duymadım	5	2,56	,34			
	Toplam	153	2,69	,59			

Öğretmenlerin DKAB programını inceleme durumu ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında üç boyutta anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık ölçme değerlendirme boyutu dışında diğer boyutlarda gözükmemektedir. Veriler incelendiğinde öğrenciyi tanıma boyutu dışındaki boyutlarda programın tamamını inceleyen öğretmenlerin yeterlik ortalamaları daha yüksektir. Buradan programın tamamını inceleyen öğretmenlerin programın temel yaklaşımları, öğrenme öğretme sürecine dair ortaya koyduğu stratejilerin öğretmenler tarafından dikkate alındığı anlamına gelebilir. Öğrenciyi tanıma boyutunda programı inceleme gereği duymadığını söyleyen öğretmenlerin ortalamalarının diğerlerinden yüksek çıkması ise ilginç bir sonuçtur. Çoklu karşılaştırma Tukey testi incelendiğinde ise programı inceleme durumu değişkeni açısından farklılığın özellikle programın tamamını incelediğini belirten ile programı inceleme fırsatı bulamadığını söyleyen öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretim programının tamamını inceleyen öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve programı incelemenin öğretmenlerin yeterlik algılamalarına olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Sakarya il ve ilçelerindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışma ile DKAB öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim yeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bayan öğretmenlerin mesleki gelişim, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ancak ölçme ve değerlendirme boyutunda her iki grubun yeterlik algılarına dair ortalamalar düşüktür. Mesleki kıdem ile yeterlik algısı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte her bir boyutla ilgili olarak kıdem arttıkça yeterlik algısına dair ortalamaların düşmesi ilginç bir sonuçtur. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin her bir boyutta yeterlik ortalamalarının yüksek çıkması ise, kendilerini daha yeterli algıladıkları anlamına gelmektedir.

DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı ile yeterlik algıları arasında sadece mesleki gelişim boyutunda anlamlı bir ilişki vardır. Ancak öğretmenlerin yeterlik ortalamalarına bakıldığında mesleki gelişim boyutu dışında DKAB öğretmenliği mezunu öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma verilerine göre İlköğretim DKAB öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olması dikkat çekici bir sonuçtur. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma verilerine göre mesleki gelişim konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yeterlik ortalaması yüksek çıkmaktadır. Mesleki gelişim konusunda doktora mezunlarının ortalamasının düşük olması, mesleki tatmin ve motivasyon konusunda diğer öğretmenlere göre bazı eksiklikler taşıdıkları sonucu çıkarılabilir. Görev yapılan öğretim kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, hizmet içi eğitime katılma durumu gibi değişkenlere göre de yeterlik algısında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Hizmet içi eğitime katıldığını belirten öğretmenler ile katılmayanlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması incelemeye değer bir konudur. Bununla birlikte her ne kadar hizmet içi eğitime katılma veya katılmama yeterlik algısında bir farklılık oluşturmaya da ortalamalara bakıldığında hizmet içi eğitime katılanların az da olsa katılmayanlardan daha fazla yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırma verilerine göre DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma sayıları ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında da anlamlı bir farklılık yoktur. Hizmet içi eğitime katılma sayılarına dair ortalamalara bakıldığında da bu eğitimlere katılma sayısı arttıkça ortalamalarda paralel bir artış gö-

zükmemektedir. Bu da hizmet içi eğitimlerin fonksiyonunu yerine getiremediği anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin DKAB programını inceleme durumu ile eğitim öğretim yeterlikleri arasında üç boyutta anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık ölçme değerlendirme boyutu dışında diğer boyutlarda gözükmemektedir. Veriler incelendiğinde öğrenciyi tanıma boyutu dışındaki boyutlarda programın tamamını inceleyen öğretmenlerin yeterlik ortalamaları daha yüksektir. Bu veriler ışığında öğretim programının tamamını inceleyen öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve programı incelemenin öğretmenlerin yeterlik algılamalarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler zikredilebilir:

1. Öğretmenlerin yaklaşık % 38'i hizmet içi eğitime katılmamışlardır. Bu çerçevede hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere fırsatlar oluşturulmalıdır.
2. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin öğretim programlarını arzu edilen düzeyde incelemedikleri ve bunun da yeterlik algılarında etkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin program konusunda bilgilendirilmesi ve programı incelemeleri konusunda tedbirler alınması üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.
3. Araştırma verileri DKAB öğretmenlerinin yeterlik boyutlarından özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme konusunda gerek DKAB öğretmeni yetiştirme programlarında ve gerekse hizmet sürecinde gerekli düzenleme ve çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. Mesleki kıdem artmasına rağmen DKAB öğretmenlerinin yeterlik puanlarının düşmesi arasındaki ilişki mutlaka incelenmeli ve gerekli tedbirler alınmalıdır.
5. Hizmet içi eğitime katılma durumu ile hizmet içi eğitim sayısının DKAB öğretmenlerinin yeterlik algılamalarında bir farklılık oluşturmaması sonucundan hareketle hizmet içi eğitim çalışmalarının sorgulanması ve öğretmen yeterliklerine katkı sağlayacak eğitimlerin planlanması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akyürek, S. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde. İstanbul: DEM Yayınları. 491-522.
- Arpacı, M. (2004). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (İzmir İli Örneğinde Bir Alan Araştırması). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Asri, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği). *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: XV, Sayı: 1, 5-13.
- Doğan, R. ve Altaş, N. (2002). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Üzerine bir Ön Araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XLIII, S.1, 109-122.
- Doğan, R. ve Altaş, N. (2003). İlköğretim DKAB Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XLIV, S.2, 173-186.
- İşıkoğlu, D. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırıcılık*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Koç, A. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikleri. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* içinde. İstanbul: DEM Yayınları. 523-552.
- Küçükahmet, L. (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Nobel yayınları, 2-25.
- Mayer, R. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 151-161.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet kitapları
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- Öcal, M. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Şimşek, E. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Erzurum Örneği*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlikleri: İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zengin, M. (2011). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Yapılandırıcı Yaklaşım*. İstanbul: DEM Yayınları