



**Yazar/Author**  
Münir ECER\*

### Makale Başlığı/Article Title

## İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri\*\*

### *Expectations Of The Faculty Of Divinity Students About Teaching Practice Course*

#### ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlik uygulaması dersi alan ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin bu derse ilişkin beklentilerini tespit etmek ve değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara giderek uygulama yapan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Veriler, 8 öğrenci ile yüz yüze yapılan grup odak görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz etmek amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle yazıya aktarılmış, daha sonra da NVIVO 12 programı aracılığıyla kodlandırılıp temalandırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen temalar; tecrübe çeşitliliği, paydaş ilgisi, sosyal kabul ve uygulama ağırlıklı formasyondur. Ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin tecrübe çeşitliliğinin meydana gelmesi amacıyla iki dönemlik öğretmenlik uygulamasının devam etmesi yönünde beklenti taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Sürecin paydaşlarını oluşturan fakülte koordinatörlüğü, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninin ilgiyle yaklaşması, sürece ilişkin rolünü özveri ile yerine getirmesi, öğrencilerin bir diğer beklentisini oluşturmaktadır. Bununla beraber öğrenciler, uygulamanın yürütüldüğü okullarda kendilerinin birer öğretmen gibi kabul edilmesini de beklemektedirler. Son olarak öğretmenlik uygulamasının başarılı olabilmesi için diğer pedagojik formasyon derslerinde kendilerine aktif bir rol verilmesi ve uygulamalara ağırlık verilmesi de öğrencilerin beklentileri arasında yer almaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin paydaş kurumlarına çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi, İlahiyat Fakültesi, Öğretmenlik Uygulaması.

#### ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify and evaluate the expectations of final year students of the faculty of divinity who take the teaching practice course regarding this course. The study was designed in accordance with the case study design, one of the qualitative research methods. In this context, the opinions of students who took teaching practice courses for two semesters in the 2022-2023 academic year and went to schools affiliated with the Ministry of National Education were consulted. Data were collected through face-to-face group focus interviews with 8 students. In order to analyze the data obtained, it was first transcribed by the researcher and then coded and themed through the NVIVO 12 program. The themes obtained as a result of the analysis are: experience diversity, stakeholder interest, social acceptance and application-oriented formation. According to the results obtained, it was revealed that the students expected the two-term teaching practice to continue in order to provide diversity in experience. Another expectation of the students is that the faculty coordinator, practice instructor and mentor teacher, who constitute the stakeholders of the process, carry out their role in the process with seriousness and dedication. However, students also expect that they will be accepted as teachers in the schools where the practice is carried out. Finally, in order for the teaching practice to be successful, it is among the expectations of the students that they be given an active role in other pedagogical formation courses and that they focus on practices. Based on the results obtained from the study, various suggestions were presented to the stakeholder institutions of the teaching practice course.

**Keywords:** Religious Education, Higher Religious Education, Faculty of Divinity, Teaching Practice.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, munirecer2010@gmail.com

\*\* Bu makale için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 07.07.2023 tarihli ve 2023/18 numaralı toplantısında alınan 2023/18-07 sayılı kararla Etik Kurul onayı alınmıştır.

## Extended Abstract

Teaching practice course is among the pedagogical formation courses as a course in teacher training institutions in Turkey. Students who study in these institutions and are accepted as teacher candidates go to schools affiliated with the Ministry of National Education, first observe the learning-teaching environment under the supervision of a guidance teacher, and then develop their skills and experiences regarding the teaching profession by actively teaching lessons. Before stepping into the teaching profession, obtaining the first experience of this profession through the teaching practice course is expected to support and reinforce professional development. Since the faculties of Divinity and Islamic Sciences, which are higher religious education institutions in Turkey and actively accept students, are among the institutions that train teachers, students in the final year of these institutions also take the teaching practice course. Within the scope of this course, these students, accompanied by stakeholders, go to schools affiliated with the Ministry of National Education and take part in activities that support their professional experiences. In the 2022-2023 academic year, the teaching practice course has been extended to two semesters in these faculties. This decision has further reinforced the experience and skills of student teachers. However, students who completed the two-semester process had various expectations depending on the experience they gained. The purpose of this study is to identify and evaluate the expectations of final year students of the faculty of divinity, who are prospective teachers, regarding the teaching practice course. Methodologically, qualitative research method was used in the study and a research was conducted in accordance with the case study design within the framework of this method. Within the framework of the case study design, the expectations of the students of the faculty of divinity who took the teaching practice course for two semesters and actively practiced by going to schools within the scope of this course were examined. A group of 8 students was determined to collect data, and meetings, called focus group interviews in the literature, were held with these students. The interview was held face to face, under the supervision of the researcher, in an environment where all participants were present simultaneously. The interviews were conducted in a friendly environment, with the consent of the participants and with the necessary ethics committee permission. The data obtained after the interview was first transcribed by the researcher and then subjected to content analysis. In this content analysis, first the codes were determined, then the codes were brought together to produce themes. NVIVO 12 program was used for content analysis. Based on the findings, four basic themes were obtained. These are: experience diversity, stakeholder interest, social acceptance and application-oriented formation. These themes were used as findings headings during the writing phase of the study, and the findings were presented under each heading and interpreted by the researcher. The study was then finalized and made into a report. According to the results obtained from the study, the students, who are prospective teachers, attach importance to the fact that the teaching practice course can add diversity of experience to them. They revealed that the two-term teaching practice course should continue in order to achieve diversity of experience. In addition, they expressed their expectations that this practice would take place in different types of schools every semester. Expectations regarding the stakeholders of the teaching practice course also emerged during the interviews. In this context, another expectation of the students in the study group is that the faculty coordinator, practice instructor and mentor teacher at schools, who are a part of the process, approach them with interest and manage the process with seriousness and dedication. Another expectation is for the schools where the application is carried out. Students expect to be socially accepted in these schools. In this context, being seen as teachers and being treated as members of the profession are among the demands of students taking the teaching practice course. Finally, the students, who are prospective teachers, also questioned the pedagogical formation courses based on the fact that the teaching practice course was carried out in a real learning and teaching environment. In this context, they also revealed their expectations regarding pedagogical formation courses. Accordingly, students thought that practices should be emphasized in pedagogical formation courses and they should be actively made into a subject of the process. An important dimension reflected in the opinions of the participants, consisting of students, is that this approach will contribute to both the efficiency of the teaching practice course and the consolidation of skills related to the teaching profession. After presenting

the results of the research, the study was completed by giving various suggestions to the stakeholder institutions of the teaching practice course within the framework of the expectations of the students.

## Giriş

Öğretmen yetiştirme, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında yürütülmektedir. Bu kurumların öğretmen yetiştirme ehliyetini elinde bulunduran bölümlerinde teorik düzeyde pedagojik formasyon dersleri verilmekle birlikte öğretmen adaylarının sahayı tanıma, gözlemlene ve çeşitli deneyimler elde etme gayesine matuf olarak öğretmenlik uygulaması da yaptırılmaktadır. İlahiyat fakülteleri de öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yer alması sebebiyle (*Resmi Gazete Sayı: 20215*, 1989) söz konusu prosedür çerçevesinde faaliyet yürütmektedir. İlahiyat fakültelerinin öğretmenlik uygulaması dersleri ve bu kapsamda yapılan çalışmalar Türkiye’de yüksek din öğretiminin serencamından bağımsız değildir. Zira yüksek din öğretimi kurumlarında öğretmen yetiştirme hususu Cumhuriyet döneminden bu yana pek çok aşamadan geçmiştir. Bu doğrultuda Cumhuriyetin kuruluşundan 1946 yılına kadar geçen sürede din öğretimi ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme hususu, akamete uğrayarak bir boşluk dönemi yaşamıştır. 1946’dan 1982 yılına kadar geçen süre meşruiyet tartışmalarının yoğun bir şekilde sürdürüldüğü, var olma çabaları ile geçen bir dönem olmuştur. 1982 yılından itibaren başlayan yeni bir süreç ilahiyat fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yer alma kararını da içinde barındıran gelişme ile beraber 1997 yılına kadar sisteme kabul edilmenin hızlandığı ve buna bağlı olarak tescillenme çabalarının sürdürüldüğü bir zaman aralığını kapsamıştır. Bu gelişmeler ise sonraki dönemleri yeniden yapılanma olarak etkilemiştir (Ev, 2011, ss. 18-24).

Din öğretimi alanında öğretmen yetiştirmenin dönemlere ayrıldığı bu bakış açısı esas alındığında pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulamasının da seyri anlaşılmaktadır. Nitekim 1972 yılına kadar programlarda yer almayan pedagojik formasyon, bu tarihten itibaren sisteme dahil edilmeye başlanmış ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları da görülmeye başlanmıştır (Ev, 2011, s. 20). Ancak bu uygulamanın hangi programa bağlı olarak nasıl uygulandığı hususu ile ilgili veriler net değildir. Uygulamanın bir programa bağlı olarak yürütülmesi ile ilgili ilk veriler 1982-1994 yılları arasına dayanmaktadır. Bu yıllar arasında İlahiyat fakültelerinin son sınıf öğrencileri ikinci dönemin başında üç haftalık süreyle öğretmenlik uygulaması görmüştür (M. Kaya, 2003, s. 92; Köylü, 1992, s. 173). Bu uygulama, gerek yeterli denetimin sağlanmaması gerekse fakültelerde görevlendirilecek yeterli öğretim elemanlarının bulunmaması dolayısıyla eleştirilmiştir (Aydın, 1995, s. 74). İlahiyat fakültelerinin bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) bölümlerinin açılmasıyla 1998-1999 yılından itibaren programın ikinci ve dördüncü sınıflarının ilk yarıyılına okul deneyimi, dördüncü sınıfın ikinci yarıyılına da öğretmenlik uygulaması dersi eklenmiştir (Ayhan, 2014, ss. 570-574; Ev, 1999, ss. 64-65; M. Kaya, 2003, s. 93; Z. Kaya, 2021, s. 128, 2023, s. 123). Pedagojik formasyon kapsamında bu derse ağırlık verilmesinin sebebinin öğretmen yetiştiren fakültelerin bünyesinde doğrudan öğretmenlik ifadesi barındırarak bu mesleği yürütecek nitelikli bireyler yetiştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. 2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile DKAB bölümü, öğretmen yetiştiren programların ortak bir çatı altında yer alması gerekçe gösterilerek eğitim fakültelerinin bünyesine alınmıştır (YÖK, 2007b, ss. 66-67). 2007 yılında yayınlanan lisans programında da DKAB öğretmenliğinin yedinci yarıyılına okul deneyimi, sekizinci yarıyılına da öğretmenlik uygulaması dersi eklenmiştir. Okul deneyimi dersinde öğrencinin öğretmeni gözlemlemesi, öğretmenlik uygulaması dersinde de aktif bir şekilde dersi yönetmesi ve bu yönetimin okuldaki uygulama öğretmeni ile fakültede görevlendirilen öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi esas alınmıştır (YÖK, 2007a, ss. 225-226). 2009 yılında alınan kararla okul deneyimi dersinin kaldırıldığı hem lisans programında hem de mezunlar için yürürlüğe konulan yeni sertifika programında son dönemde öğretmenlik uygulaması dersinin yer aldığı görülmektedir (M. Kaya & Nazıroğlu, 2011, s. 138). YÖK genel kurulunun 15/05/2012 tarih ve 021144 sayılı yazısı ile DKAB bölümü ilahiyat fakültesine

aktarılmış; 17/04/2014 tarihli başka bir kararda ise bu bölüme öğrenci alımı durdurulmuştur. İlahiyat mezunları bu tarihten itibaren 2018 yılında pedagojik formasyon derslerinin seçmeli olarak tekrar okutulmasına kadar pedagojik formasyon sertifikası alarak bu süreci geçebilmiştir (Çapcıoğlu & Kızılabdullah, 2020, s. 57). Günümüzde ilahiyat fakülteleri öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve bu kapsamdaki öğretmenlik uygulamasını kendi bünyesinde vermektedir. Öğretmenlik uygulaması, lisans öğreniminin sekizinci yarıyılında bir dönemlik bir ders iken Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Haziran 2018'de yayınlanan Tebliğler Dergisi'nde yer alan dönem tanımlaması, güz (I. Dönem) ve bahar (II. Dönem) olmak üzere bir yılı kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi yönünde planlanmıştır (MEB, 2018, s. 2001). Bu tarihten sonra, 2021 yılında dördüncü sınıfa gelen öğrencilerin öğretmenlik uygulamasının bir yılda iki dönemden az olmaması kaydı, aynı nitelikli dersin dönemi ve süresi bölümünde yeniden vurgulanmıştır (MEB, 2021, s. 1058). Bu karar uyarınca 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilahiyat fakültelerinin de içinde bulunduğu pedagojik formasyon eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının lisans öğrencileri, son sınıfta iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi almıştır. Ancak 29.12.2022 tarihinde mezunlar için verilecek pedagojik formasyon derslerine ilişkin usul ve esaslar hakkındaki düzenlemede öğretmenlik uygulaması tekrar bahar döneminde (II. Dönem) okutulmak üzere tek döneme düşürülmüştür. Bu düzenleme ile birlikte bazı fakülteler söz konusu dersi bir döneme düşürmüştür (Altaş & Kaya, 2023, s. 110), bazıları da iki dönem halinde sürdürmeye devam etmiştir (Z. Kaya, 2023, s. 126).

İlahiyat fakültelerinin bünyesinde yer alan pedagojik formasyon dersleri arasındaki öğretmenlik uygulamasına dair çeşitli bilimsel çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda Köylü, 1992-1994 yılları arasında üç haftalık süreyle uygulanan öğretmenlik uygulamasına bağlı olarak 1992 yılında bir saha çalışması yürütmüş ve öğrencilerin bu uygulamadan nasıl bir verim elde ettiğini araştırmıştır (Köylü, 1992). Şimşek, 2003 yılında yürüttüğü çalışmada öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin özel öğretim uygulamalarında edindikleri izlenimi ele alarak değerlendirmiştir (Şimşek, 2003, s. 258). Kaya ise aynı yıl öğretmenlik uygulaması çerçevesinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır (M. Kaya, 2003). Demir, öğretmen adaylarına uygulamada rehberlik edecek öğretim tasarımı hazırlamayı esas alan başka bir çalışmayla öğretmenlik uygulaması kapsamında aktif bir şekilde ders verecek olan öğrenciler için çeşitli içerikler sunmuştur (Demir, 2015). Aşlamacı, öğretmen adaylarının bu uygulamadan beklentilerini ve karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumları tespit eden bir araştırma yürütmüştür (Aşlamacı, 2016). Çapcıoğlu ve Kızılabdullah, öğrencilerle birlikte uygulama öğretmenlerinin de görüşü kapsamında öğretmenlik uygulamasını ele almışlardır (Çapcıoğlu & Kızılabdullah, 2020). Keyifli ile Çetinel de ayrı çalışmalarla söz konusu dersi alan öğrencilerin görüşlerine başvurarak öğretmenlik uygulamasını değerlendirmiştir (Çetinel, 2022; Keyifli, 2020). Son olarak İnan Kılıç ise uygulama öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak öğretmenlik uygulamasını farklı bir paydaş açısından araştırmıştır (İnan Kılıç, 2022).

Bu çalışmanın amacı, ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili beklentilerini tespit etmek ve değerlendirmektir. Çalışmanın problem sorusu şu şekildedir: "İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili beklentileri nelerdir?" Bu ana problem çerçevesinde irdelenen alt problemler de şunlardır:

- İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin 2022-2023 eğitim-öğretim yılına özel olarak iki dönem boyunca aldıkları öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri nelerdir?
- İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasının diğer paydaşlarından (uygulama koordinatörü, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni) beklentileri nelerdir?
- İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği okul ile ilgili beklentileri nelerdir?

- İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin fakültede görülen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik uygulamasına yansıyan boyutları bağlamında bu derslere ilişkin beklentileri nelerdir?

Öğretmenlik uygulamasının paydaşları arasında yer alarak gerek süreci etkileyen gerekse süreçten etkilenen öğretmen aday öğrencileri merkeze alan çalışmaların yürütülmesi önem arz eden bir husustur. Bu anlamda farklı bölgelerden örneklem gruplarının belirlenmesinin ve bu gruplarla saha çalışmalarının yapılmasının hem alan yazında ortaya çıkan birikime katkı sunması hem de daha önce tespit edilmemiş ihtiyaç, beklenti veya problemlerin gün yüzüne çıkmasını sağlaması beklenmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulamasının sadece 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir yıl içerisinde iki dönem halinde yürütülmesiyle beraber son sınıfın iki dönemi boyunca bu dersi alan öğrencilerin görüşlerine başvuran çalışmalar bulunmamaktadır. Bu yeni uygulamanın öğrencilerin gözünden değerlendirilmesinin de çalışmayı önemli kılan başka bir boyut olduğu düşünülmektedir.

## 1. Yöntem

### 1.1. Desen

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, sosyal bilimlerde araştırmayı bekleyen ve bir durum olarak kabul edilen problemin derinlikli ve etraflı bir şekilde araştırılmasına dayanmaktadır (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022, s. 308; Creswell, 2017, s. 187). Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin beklentileri, araştırmayı bekleyen bir durum olarak kabul edilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilköğretim veya ortaöğretim kurumlarına giderek iki dönem boyunca öğretmenlik mesleği ile ilgili gözlem ve uygulama gerçekleştiren ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencileri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler belli bir amaç için bir araya gelip ortak bir eylem gerçekleştirerek öğretmenlik uygulaması hakkında tecrübeler edinmiştir. Çalışmada bu amaç ve eylem çerçevesinde ortaya çıkan tecrübe farklı boyutlarıyla anlaşılmalı, betimlenmeye ve değerlendirilmeye çalışıldığı için araştırmanın durum çalışması desenine uygun olduğu görülmüştür.

### 1.2. Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu

Durum çalışması kapsamında verilerin toplanması gözlem, görüşme, doküman gibi farklı kanal ve kaynaklara başvurulabilecek bir çeşitliğe sahiptir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022, s. 306). Araştırmanın verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, katılımcılarla bire bir sürdürülen yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmelerin de ötesinde, tüm katılımcıların eş zamanlı olarak birbirlerini gördüğü ve duyduğu bir ortamda, başka katılımcılarının görüşleri doğrultusunda kendi düşüncelerini inşa ederek aktardığı bir veri toplama tekniğidir. Burada katılımcıların aynı görüşü savunmaları beklenmez. Amaç, sosyal bir ortam oluşturarak katılımcıların araştırma konusu ile ilgili görüşlerinin birlikte, tartışarak alınmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 160; Ekiz, 2003, s. 64). Odak grup görüşmesinin bireysel görüşmeye kıyasla sunduğu en önemli avantaj; katılımcıların hatırlamadığı ya da dile getirmediği düşüncelerini sosyal grubun yönlendirmesi, teşviki veya etkisi ile ifade etmesidir (Ekiz, 2003, s. 65; Mayring, 2000, s. 65). Bu görüşmenin normal grup görüşmesinden ayrılan, “odak” merkezli bir boyutu da bulunmaktadır. Araştırmacı ve katılımcılar, belli bir olay ya da probleme beraber, etkileşimli olarak odaklanmakta ve veriyi beraber inşa etmektedir (Ekiz, 2003, s. 64). Bu durum araştırma konusu ile ilgili daha derinlikli görüş ve bulguların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bununla beraber odak grup görüşmelerinde katılımcıların bir veya birkaçının grubu ya da moderatörü etkileme, başka bir deyişle görüşmeyi domine etme ihtimali de

mevcuttur. Bu durumda moderatör veya araştırmacının konunun asıl mecrasının dışına çıkmaması hususunda rol alması beklenmektedir.

Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılındaki güz ve bahar dönemlerinde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında MEB'e bağlı eğitim kurumlarına giderek gözlem yapan ve aktif olarak ders işleyen ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinden oluşan 8 kişilik bir grupla odak görüşmesi yapılmıştır. Görüşmenin soruları araştırmacı tarafından belirlendikten sonra bir alan uzmanına sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, tabakalı örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Bu örnekleme, evrende yer alan alt grupların temsil boyutunu yükseltmek ya da garanti altına almak amacıyla farklı tabakalardan katılımcı veya örnek seçilmesine dayanmaktadır (Balcı, 2001, s. 96). Bu araştırmada da öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrenciler eşit özelliklere sahip olmakla beraber farklı okul türlerine gittikleri için her okul türü bir tabaka olarak kabul edilmiş ve örneklem grubu bu tabakaların her birinden seçilmiştir. Araştırma için gerekli etik kurul izinlerinin alınmasından sonra<sup>1</sup> görüşmeler başlatılmış ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri şu şekildedir:

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Uygulama Yaptığı Okul Türü
K1	E	İmam-Hatip Lisesi
K2	K	İmam-Hatip Ortaokulu
K3	K	Ortaokul
K4	K	Ortaöğretim
K5	E	İmam-Hatip Lisesi
K6	E	Ortaöğretim
K7	K	Ortaokul
K8	E	İmam-Hatip Ortaokulu

Tablo 1: Çalışma Grubu

### 1.3. Verilerin Analizi

Görüşmenin gerçekleştirilmesi esnasında katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Özellikle açık uçlu sorulara verilen cevapların araştırmacı tarafından çözümlenebilmesi için kayıt altına alınması önem arz etmektedir (Balcı, 2001, s. 186). Daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Zira güçlü bir yorumlama için görüşmenin yazıya dökülmesi (transkripsiyon) çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini pekiştirmektedir (Mayring, 2000, s. 76). Görüşmenin yazılı hali araştırmacı tarafından öncelikle içerik analizine tabi tutulmuştur. Yazıya aktarılan ses kayıtları, içerik analizi basamaklarına uygun olarak (Büyüköztürk vd., 2018, ss. 260-263) önce kodlandırılmış, daha sonra da bu kodların birleştirilmesi ile temalar elde edilmiştir. İçerik analizi için NVIVO 12 programından faydalanılmıştır. Elde edilen bu temalar bulgular kısmında başlık olarak kullanılmış ve bulgularla beraber alan yazın verileri ışığında yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde ise araştırmadan elde edilen veriler genel hatlarıyla ortaya konularak öğretmenlik uygulamasının paydaş kurumlarına ve din eğitimi alan yazınındaki araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

## 2. Bulgular ve Yorum

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı'nın 07.07.2023 tarih ve 2023/18-07 sayılı kararı uyarınca katılımcılara yönlendirilen sorularda sosyal ve beşeri etik kuralları ve ilkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca yoktur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin beklentilerine dair elde edilen bulgular; tema ve kodlara bağlı olarak şu şekilde ortaya çıkmıştır:

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Katılımcı</b>
Tecrübe Çeşitliliği	-Uygulamanın iki dönem yapılması süreci biraz daha zamana yaydığından verim alınmıştır. -Tecrübenin çeşitlenmesi için her dönem farklı türden okullara gidilmelidir.	K1, K2, K3, K5, K6
Paydaş İlgisi	-Fakülte koordinatörlüğünün iletişim ve iş birliğine açık olması, talepleri makul seviyede karşılaması gereklidir. -Uygulama öğretim elemanlarının ilgi, iletişim ve iş birliğine açık olması gereklidir. -Uygulama öğretmenin ilgi, iletişim ve iş birliğine açık olması önemlidir.	Tüm Katılımcılar
Sosyal Kabul	-Okul idaresi ve diğer personel kendilerine birer öğretmen gözüyle bakmalıdır. -Öğretmenler odası öğretmen adaylarına açık olmalıdır.	K2, K3, K4, K7
Uygulama Ağırlıklı Formasyon	-Pedagojik formasyon dersleri öğretmenlik uygulaması için önemlidir. -Formasyon dersleri teorik ağırlıklı olunca pratikte zorluk ve karışıklık yaşanabilmektedir. -Formasyon derslerinde teori ve uygulamanın bir arada kullanılması önemlidir.	K1, K2, K3, K4, K7, K8

Tablo 2. Temalar ve Kodlar

Elde edilen bu temalar ayrı başlıklar halinde ele alınıp önce kodlar çerçevesinde bulgulara yer verilmiş, daha sonra da değerlendirilmiştir.

### 2.1. Tecrübe Çeşitliliği

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden öncelikli beklentileri, bu dersin kendilerine tecrübe çeşitliliği kazandırmasıdır. Burada tecrübe çeşitliliği ile kastedilen, farklı türlerden okullarda uygulama yaparak bu okulların yapısı, ders içeriği ve öğrenci profilini ayrı ayrı keşfetmektir. Katılımcıların tecrübe çeşitliliği ihtiyacını fark etmeleri ve bu yönde bir beklenti içerisinde olmaları, öğretmenlik uygulaması dersinin 2022-2023 eğitim-öğretim yılında iki dönem boyunca gerçekleştirilmesinden kaynaklanmıştır. Zira bu ders daha önce lisans öğreniminin sekizinci yarıyılında bir dönemlik bir ders iken ifade edildiği üzere MEB'in aldığı kararla bir yıl içerisinde iki döneme çıkarılmıştır. Bu kararı deneyimleyerek iki dönem öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrencilerin görüşleri irdelendiğinde kararın yerinde olduğu fakat daha işlevsel kılınabilmesi için farklı türlerden okullarda uygulama tecrübesinin elde edilmesi gerektiğinin altı çizildiği görülmüştür.

Tecrübe çeşitliliğine yön veren iki dönemlik öğretmenlik uygulaması, öğrenciler tarafından öncelikle olumlu ve yerinde bir karar olarak karşılanmıştır. K3, bu kapsamda şu ifadeleri dile

getirmiştir: “İki dönem olması gayet güzel. Her şeyden önce öğretmenlik becerilerimizi uzun vadeye yaymış olduk. Bir dönem görseydik belki eksik kalan bir şeyler olacaktı. İki dönem yapınca daha uzun süre tecrübe aldık.” Görüşme yapılan grubun diğer üyeleri de kararı olumlu karşılamakla beraber devamında bu kararın tecrübe çeşitliliğine katkı sunması yönündeki beklentilerini sıralamışlardır. K1, bu beklentiyi şöyle ifade etmiştir: “Bence uygulamanın iki dönem olması güzel. Ama her dönem farklı türlerden okullarda olmalı. Örneğin birimiz bir dönem ortaokul, başka bir dönem lise türünden okullarda uygulama yaparsak daha iyi olur. Farklı yaş, öğrenim düzeyi, algı yapısındaki öğrencileri görmüş oluruz. Kısacası farklılıkları tecrübe ederiz. Ama iki dönem de aynı okulda veya aynı türden okullarda uygulama yaparsak sadece stajı biraz daha uzun tutmuş oluruz. Başka bir katkısı olacağını düşünmüyorum.” Devamında söz alan K2, din öğretiminin hitap ettiği dört okul türünden hareketle her bir dönemi de kendi içerisinde ikiye bölerek bu çeşitliliği pekiştiren beklentisini şöyle açıklamıştır: “Evet hocam, ben arkadaşşıma katılıyorum. Bence de farklı türlerden okulları görmemiz gerekir. Hatta yapılabilirse dönem içerisinde de değişiklikler olmalı. Bizim hitap edebileceğimiz ya da ileride görev yapabileceğimiz okul türleri bir değil, dört tane... Mesela iki dönem içerisinde belli aralıklarla okulların değişebileceği bir sistem geliştirilebilir. Olabilir mi bilmiyorum. Örneğin hem ortaokul hem lise hem İmam-Hatip ortaokulu hem de İmam-Hatip lisesine gidebilsek, bütün bu okulların öğrencilerini tanıyıp derslerine girebilsek daha iyi olurdu. Öğretmenlik uygulaması tek dönem iken belki mümkün değildi, ama iki dönemde bence yapılabilir.” Bu sırada söz isteyen K5, bir öğretmen adayının farklı gelişimsel basamaklardaki öğrencilerle uygulama deneyimini edinmesi gerektiğini somut bir örnek üzerinden şu şekilde ortaya koymuştur: “Hocam ben sadece ortaöğretim düzeyinde, bir İmam-Hatip lisesinde uygulama yaptım. Diğer okul türlerini görmedim hiç. Büyük yaştaki, yani kendi yaşıma daha yakın olan gençlere hitap ettim hep. Mesela bir ortaokulda veya İmam-hatip ortaokulunda derse girmeyi, daha küçük yaş grubuna hitap etmeyi isterdim. En azından bunu başarabilir miyim diye kendimi test etme fırsatı bulabilirdim. Bence de bir öğretmen adayının farklı okul türlerini görmesi önemli.” Son olarak K6 ise önceki arkadaşlarının fikirlerini destekler düzeydeki görüşünü, gelecekte planladıkları öğretmenlik mesleğine katkısı bağlamında şu sözlerle değerlendirmiştir: “Evet, bu durum daha iyi olur. En azından bizim için bir öngörü olur. ‘Ben en iyi şu okul türünde çalışabilirim’ diye bir seçenek edinmiş oluruz. Bu belki ileride bizim öğretmenlik mesleği ile ilgili tercihlerimizi de etkiler.”

Katılımcıların odak grup görüşmesinde ileri sürdüğü görüşler incelendiğinde, öncelikle öğretmenlik uygulamasının gerekli ve kendileri için faydalı olduğunun altının çizildiği görülmektedir. Nitekim hiçbir katılımcı uygulamanın iki döneme çıkarılmasının gereksiz ya da zaman kaybı olduğunu dile getirmemiş aksine olumlu karşılamıştır. Bu durum ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir tutuma sahip ve mesleğe ilişkin pratik becerilerini geliştirmeye dönük istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgunun konuya ilişkin başka çalışmalarda da yer aldığı görülmektedir. Şimşek’in çalışmasında katılımcıların tamamına yakınının öğretmenlik uygulamasını gerekli görüp bu dersten verim aldıkları, önemli bir kısmının da uygulama için kendilerine verilen sürenin yetersiz olduğundan yakındıkları öne çıkmıştır (Şimşek, 2003, s. 264). Aşlamacı’nın çalışmasında ise öğrencilerin bu dersi almadan önce dersi merak ettikleri ve almak için sabırsızlandıkları ortaya çıkmıştır. Dersi aldıktan sonra da uygulamadan memnuniyet duyduklarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır (Aşlamacı, 2016, s. 1367). Zeybek ve Karataş’ın iki dönem kararından önce yapmış oldukları bir çalışma, bu beklentiyi vurgular niteliktedir. Bu kapsamda öğrencilerin bir dönemlik öğretmenlik uygulamasını yeterli görmedikleri, bu sürenin en az iki döneme çıkarılması gerektiği yönündeki beklentileri tespit edilmiştir (Zeybek & Karataş, 2022, s. 983). Burada ortaya çıkan genel sonuç, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersinden memnun oldukları ve dersin



süresinin iki döneme çıkarılmasının bu memnuniyeti olumsuz etkileyen bir boyutunun olmadığıdır.

Öğretmenlik uygulamasının bir yılda iki döneme çıkarılmasına yönelik gelişme memnuniyeti artırmakla beraber bazı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Katılımcılar, bu gelişmenin özellikle din öğretiminde öğretmen yetiştirme bağlamında daha da işlevsel kılınabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin sadece bir değil, birden çok okul türünde uygulama yapmaları yönünde kendilerine tecrübe kazandırılması yönünde beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının farklı okul türlerinin hepsini olmazsa bile en azından ikisini görmeleri ve öğretmenlik uygulamasını bu çeşitlilik içerisinde tecrübe etmeleri önem arz eden bir husus olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması dersinin iki döneme çıkarılması ve öğrencilerin her dönem farklı okul türlerinde uygulama dersi alması, tecrübe çeşitliliği teması bağlamında şekillenmiştir.

## 2.2. Paydaş İlgisi

Öğretmenlik uygulamasının merkezinde öğretmen adayı olan öğrenci yer alsada sürecin birçok başka paydaşı vardır. Fakültelerde uygulamayı yöneten koordinatör, öğrenciye danışmanlık yapan uygulama öğretim elemanı ve okullarda öğrencilerin uygulamalarını yöneten rehber öğretmen bu sürecin paydaşlarıdır. Öğretmen adayları, odak grup görüşmesinde bu paydaşlara ilişkin beklentilerini de dile getirmiştir. Bu bölümde söz konusu paydaşlara yönelik beklentiler ayrı ayrı ele alınacaktır.

### 2.2.1. Fakülte Koordinatörlüğü

Katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğrencilerin uygulama okulları için milli eğitim müdürlükleri ile koordinasyon sağlayan sorumlu koordinatörlükten öncelikli beklentileri, kendilerinin ilgi, iletişim ve iş birliğine açık olmalarıdır. K8, bu beklentiye şu sözlerle dile getirmiştir: “*Koordinatör hocaların iletişime açık olmaları, öğrencilerin sürekli soru ve taleplerine tahammül edebilecek bir yapıda olmaları önemlidir.*” Öğretmen adayları, ilk kez deneyimledikleri sürece entegre olmaya çalışırken farklı talep ve beklentilere sahip olabilmektedir. Bu durum, fakülte koordinatörlükleri ile aralarında yoğun bir iletişim beklentisini beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları taleplerinin karşılanması konusunda kendileriyle olabildiğince iletişime ve iş birliğine açık bir muhatap beklentisi içerisinde. K8’den sonra söz alan K4 bu hususta şunları söylemiştir: “*Evet hocam, arkadaşımın bu dediğine ben de katılıyorum. Bazen öğrencilerin farklı mazeretlerinden ötürü bazı talepleri olabilir. Koordinatörlüğün bu taleplere açık olması, karşılanabilir talepleri geri çevirmemesi gerektiğini düşünüyorum. Bizim koordinatör hocamız elinden geleni yapıyordu ama yine de bu yönde beklentisi olanlar var.*”

Fakülte koordinatörlüğüne ilişkin dile getirilen bu beklentiler, devamında odak grup görüşmesinin doğasına uygun olarak diğer katılımcı öğretmen adaylarının açılmasına ve fikirlerini daha açık bir şekilde dile getirmelerine yol açmıştır. K3, bu konuşmanın devamında beklentisini somut bir örnek üzerinden şu şekilde açıklamıştır: “*Bizim iki dönem de okullarımız oldukça uzaktı. Ulaşım sıkıntısı çektik. Sabah dersler saat 08.30’da başlıyor. Biz ilk toplu taşıma aracı ile gitmemize rağmen o saatte okulda olamıyorduk. Koordinatörlükten beklentim, bundan sonra okullar belirlenirken öğrencilerin okula yakınlık mesafesinin dikkate alınmasıdır. En azından öğrencilerin okulları için adrese dayalı bir belirleme yapılmaya çalışırsa bazı olumsuzlukların önüne geçilebilir.*” K5, bu konuda herkesin memnun olacağı bir sistem geliştirmenin zorluğuna da vurgu yaparak, talebin karşılanabilir ölçüde yerine getirilmesine dönük beklentisini, K3’ten sonra şu sözlerle açıklamıştır: K5: “*Belki koordinatör de haklı olarak*

*böyle bir uygulamayı öğrencilerin talebine bırakamaz. Çünkü öğrencilerin tercihine bırakılsa, genellikle bilinen, yakın okullara büyük yığılmalar olacak, çoğunluk bu okulları tercih edecek. Bu konuda koordinatörlük de belki çok problem yaşayacak. Ancak yine de yakınlık mesafesi ile ilgili orta yolu bulan bir kriter göz önünde bulundurulabilir.”* Konuşmanın devamında söz alan K1, uygulama okulunun adresine yakın olmasını bir avantaj olarak şu şekilde değerlendirmiştir: *“Benim okulum oturduğum muhite yakın denk geldi. Ben böyle bir sorun yaşamadım açıkçası. Ancak arkadaşlarım şimdi söyleyince ben de anladım ki uygulama okulunun ikametgaha yakın olması gerekir. Ben bu kolaylığın faydasını gördüm gerçekten.”*

Fakülte koordinatörlükleri, öğretmen adayı öğrencilerin mesleğe ilişkin ilk deneyiminin koordinasyonundan sorumlu birim olarak sürecin önemli bir paydaşıdır. Üniversite, milli eğitim müdürlükleri ve öğrencileri arasında bir köprü kuran bu koordinatörlüklerin ilgi, iletişim ve iş birliği ağını canlı ve müsamaha anlayışını geniş tutması öğrencilerin beklentileri arasında yer almaktadır. Bununla beraber öğrenciler, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullara gönderilirken de çeşitli beklentilerin göz önünde bulundurulması gerektiği görüşüne sahiptir. Bu anlamda öğrencinin bulunduğu yerden uzak okullara gönderilmesinin süreci olumsuz etkilemekle birlikte motivasyon kaybına da sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Fakülte koordinatörlüklerinin öğrencilerle sağlıklı bir iletişim dahilinde hareket ederek taleplerine imkân dahilinde karşılık verilmesi, öğrenci görüşlerine beklenti olarak yansımıştır. Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında, fakülte koordinatörlüğüne yönelik beklentileri içeren bulguların Aşlamacı'nın çalışmasında doğrudan fakülteye yönelik olarak benzer içeriklerle gündeme geldiği görülmektedir. Nitekim söz konusu çalışmada öğrencilerin ilgi ve uyumlu bir iletişim beklentisi içerisinde oldukları tespit edilmiştir (Aşlamacı, 2016, s. 1372). Yakar ve arkadaşlarının çalışmasında ise öncelikle iletişim problemlerine yer verilmiş, daha sonra koordinatör seçiminde dikkat edilmesi, öğrencilere gerekli bilgilerin verilmesi ve bilgilendirme için toplantıların yapılması önerilmiştir (Yakar vd., 2021, s. 233).

### 2.2.2. Uygulama Öğretim Elemanı

Öğretmenlik uygulamasının paydaşlarından biri de fakültelerdeki uygulama öğretim elemanlarıdır. Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması süreci boyunca kendilerine rehberlik eden, uygulama okullarındaki ilgili rehber öğretmen ile birlikte süreci planlayıp derslerine katılan fakültedeki uygulama öğretim elemanı ile ilgili beklentilerini de dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları, fakültedeki uygulama öğretim elemanlarının kendilerine ilgi duyarak süreci yakından takip etmesi, yönlendirmesi ve yönetmesi oranında öğretmenlik uygulamasını başarıyla kavuşacağını ifade etmişlerdir. K6, bu hususta şunları dile getirmiştir: *“Danışman hocanın öğretmen adayı ile okulu ve fakültesi arasında köprü olması, onu temsil edip desteklemesi, varsa sorunları bu sorunları gündemine alması önemlidir diye düşünüyorum. Bu sebeple danışman hoca süreci ne kadar ciddiye alırsa öğrenci de o kadar başarılı olur.”* K1, uygulama öğretim elemanının kendisine bir öğretmen gibi davranması dolayısıyla hem sürece hem de mesleğe dönük motivasyonunu şu sözleriyle açıklamıştır: *“Danışman hocamın bana rehberlik ederken öğretmenlik uygulaması almam dolayısıyla bir öğretmenmişim gibi yaklaşım sergilemesi açıkçası bana çok enerji verdi. Okulum bu mesleğin bir elemanı gibi gidiyordum.”* Devamında söz alan K3, uygulama öğretim elemanının ilgi ve iletişim kanallarını açık tutmasının sürece olan katkısını şöyle izah etmiştir: *“Yaşadığımız problemlerde veya öğretmenlik uygulamasında edindiğimiz bir tecrübeyi paylaşmada danışmanımızın kapısını rahat bir şekilde çalabilmemiz bize olumlu katkılarda bulundu. Danışman hocanın iletişime açık olması bence öğretmenlik uygulamasını çok etkiliyor.”* K2 ise: *“Danışmanımın çözüm odaklı bir yapıya sahip olması kaygılarımızın giderilmesinde çok etkili oldu. Kendisine başvurduğumda problemi hemen tanımlayıp*

*geciktirmeden çözüm kanallarına başvurması açıkçası bir öğretmen adayı olarak beni çok motive etti” sözlerine yer vermiştir.*

Uygulama öğretim elemanının ilgi ve açık iletişim ile birlikte öğretmenlik uygulamasına dair somut akademik etkinliklere yer vermesi de öğretmen adaylarının tecrübe ve beklentilerine yansımıştır. K8, bu hususta şunları söylemiştir: *“Danışman hocanın belli aralıklarla bizi çağırıp tecrübelerimizi dinlemesini oldukça verimli buldum. Bence bunların sürekli olarak tekrarlanması gerekir. Mesela ayda bir defa bir araya gelerek süreci değerlendiriyorduk. Yolunda gitmeyen bir durum olduğunda da zamanında farkına varıp gerekli müdahaleyi yapıyordu.”* K7, uygulama öğretim elemanının çeşitli formlar aracılığıyla sürece ilişkin öğrenci değerlendirmesi yaptığını ve bu değerlendirmenin sürece olan katkısını gündeme getirmiştir: *“Danışman hocamız bize dönem içerisinde bazı formlar verdi. Ders değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem formları gibi... Bu formları doldururken pek çok pedagojik yaklaşımın farkına vardım.”* Devamında söz alan K4, uygulama öğretim elemanlarının aktif derslere katılımı ve değerlendirmelerinin kendileri için önemini şöyle ifade etmiştir: *“Formlarla beraber danışmanın okullara gelip derslerimize girmesi de önemli oldu. Öncelikle kendimizi değerli hissettik. Öte yandan dersi kontrol edebilme, sınıf yönetimi gibi hususlarda hassasiyetimiz arttı.”*

Öğrencilerin fakülteadaki uygulama öğretim elemanı ile ilgili görüşleri, bu paydaşın öğrenci üzerinde önemli bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim elemanının öğrenci ile uyumlu bir etkileşim ve diyalog kurmasının yanı sıra öğretmenlik uygulaması yönergesinde de yer verildiği üzere öğrencinin uygulama okulu ile iş birliğini sağlama, süreç içerisinde öğrencinin gelişimini ve çalışmalarını takip ederek geri dönütlerde bulunma ve uygulama okulunda öğrenciyi gözlemleyip değerlendirmek amacıyla fiilen derse dahil olma gibi çalışmalar yürütmesinin (MEB, 2021, s. 1053) önem arz ettiği görülmektedir. Bununla beraber öğrencilerle belli aralıklarda öğretmenlik uygulamasına dönük akademik etkinlik ve toplantılar yapmanın da hem bir beklenti hem de verim alınmış bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama öğretim elemanına dönük benzer beklentilerin Aşlamacı'nın çalışmasında da yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin uygulama öğretim elemanından ilgi, motivasyon ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin teorik bilgiler beklediklerine yer verilmiştir (Aşlamacı, 2016, ss. 1371-1372). Ülger'in çalışmasında da uygulamaya danışmanlık yapan öğretim elemanlarının gerekli ilgi ve iş birliği sergilememesinin sorunlara neden olduğuna dönük bulgular üzerinde durulmuştur (Ülger, 2021, s. 75). Eğitim fakültelerine bağlı farklı anabilim dallarından öğrencilerin bu derse ilişkin beklentilerini inceleyen başka bir çalışma da bu öğrencilerin uygulama öğretim elemandan işbirliği ile çalışma, bilgilendirme toplantıları düzenleme, görüşmeler planlama ve dönüt verme etkinlikleri noktasında beklenti içerisinde olduklarını ortaya koymuştur (Bektaş & Ayvaz, 2012, s. 212).

### 2.2.3. Uygulama Öğretmeni

Öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşlarından biri de okullarda öğrencilere rehberlik yapan uygulama öğretmenleridir. İlgili yönergede bu öğretmenlerin görevi, öğretmenlik mesleğine uygun olarak öğrencilere rehberlik etmek olarak tanımlanmıştır (MEB, 2021, s. 1053). Öğretmen adayı olan öğrenciler, yapılan odak grup görüşmesinde bu öğretmenlere ilişkin beklentilerini de ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenlerinden önemli bir beklentisi, özellikle aktif olarak ders anlattıkları esnada sınıfın kontrolünü tamamen kendilerine bırakmasıdır. Bu anlamda öğretmen adayları, mesleğe mensubiyeti hissetmek istemektedirler. K2, bu beklentisini iki dönemi de kıyaslayarak şu şekilde dile getirmiştir: *“Rehber öğretmenimizin özellikle ders anlattığımız haftalarda sınıfın kontrolünü tamamen bize bırakması güzeldi. Bir dönem böyle oldu,*

*fakat diğer dönem böyle olmadı. Biz de açıkçası kontrol edemediğimiz bir sınıfta etkili bir deneyim gösteremedik.”* Devamında söz alan K1, bu beklentiyi daha somut bir örnekle şöyle açıklamıştır: *“Bizim ders anlattığımız haftalarda bizden hemen sonraki ders öğretmen aynı konuyu bir daha kendisi anlatıyordu. Açıkçası bu bizi olumsuz etkiledi. Çünkü öncelikle kendim, acaba eksik veya yanlış mı anlattım diye olumsuz duygulara kapılıyordum. Diğer taraftan öğrenciler de bizim yetersiz olduğumuz, dersi anlatamadığımız düşüncesine kapılarak bize karşı ciddiyetlerini bozabiliyorlardı.”*

Uygulamadan sorumlu rehber öğretmenlerin, öğretmen adayları ile yürüttüğü süreci belli bir disiplin halinde sürdürmesi de önemli bir beklentidir. K5’in şu sözleri bu beklentiyi ortaya koymaktadır: *“...Sorumluluk bilinci de önemli. Mesela son dönemdeki hocamız bize ders programını dahi atmıyordu. Bu sebeple hocanın süreci ciddiye alması öğretmen adayını da etkiler. Böyle olunca öğretmenlik uygulaması formaliteden ibaret kalıyor.”* K3 ise bu yöndeki beklentiyi daha detaylı olarak şöyle izah etmiştir: *“Öğretmenlerin süreci bizimle beraber yönetmesi oldukça etkiliydi. Mesela hangi kazanımları esas alacağız? Sınıf defteri nasıl doldurulur? Pasif olan öğrenciler kimler? Bunlar nasıl derse aktif bir şekilde katılabilir? Bunların tümünü bilmemiz gerekir.”*

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri de öğretmen adaylarının kendilerini bu mesleğin birer mensubu olarak görmek istemelerinden ötürü uygulama öğretmenlerinin de kendilerini bu şekilde kabul etmeleridir. K5, bu beklentiyle ilgili şunları söylemiştir: *“Rehber öğretmenin bizi bir öğrenci olarak değil de bir öğretmen, bir meslektaş olarak görmesini açıkçası beklerdim. Bir dönem böyle geçti. Biz öğretmenlik uygulamasında neticede öğretmenliğin bir provasını yapıyoruz. Bize bu yönde bir rol verilmişse öğrenciden ziyade öğretmen muamelesi görmemiz, sürece daha iyi entegre olmamıza yardımcı olur.”* Devamında söz alan K8, böyle bir kabulün olumlu etkisini *“Buna ben de katılıyorum. Mesela benim rehber öğretmenimin bize ‘hocam!’ diye hitap etmesi çok güzeldi”* sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin uygulamada kendilerine rehberlik eden öğretmene ilişkin beklentileri genellikle kendilerine daha çok aktif rol vermeleri, sorumluluk bilinci dahilinde hareket ederek tecrübe aktarmaları ve öğretmen adaylarını bir meslektaş olarak kabul etmeleridir. Konuyla ilgili çalışmalarda da benzer yönde tespitlerin mevcut olduğu görülmüştür. Çapcıoğlu ve Kızılabdullah tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin rehber öğretmenin pedagojik ve meslekî açıdan kendileriyle deneyimlerini paylaşmaları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Çapcıoğlu & Kızılabdullah, 2020, ss. 61-62). Uygulama öğretmenlerinin öğrencilere mesleğe adım atmaya aday bireyler gözüyle bakması, onlara uygulama esnasında çeşitli serbestlikler tanınması yönündeki beklenti de önem arz etmektedir. Köylü tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bu yöndeki beklentileri dikkat çekmektedir (Köylü, 1992, ss. 175-176). Aşlamacı ve Yüksel’in çalışmalarında yer alan katılımcıların çoğunluğu, öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştıkları problemlerin kaynağı olarak rehber öğretmenin benzer eksikliklerine işaret etmişlerdir (Aşlamacı, 2016, s. 1371; Sezen Yüksel, 2017, s. 1059). Kandemir’in çalışmasındaki katılımcıların da rehber öğretmenden kaynaklı iletişim problemlerinin süreci olumsuz etkilediğine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir (Kandemir, 2022, s. 426). Son olarak Çetinel de öğrencilerin rehber öğretmenden ilgi, empati ve iletişim beklediklerine yönelik bulgular ortaya koymuştur (Çetinel, 2022, ss. 1560-1562).

Paydaşlara ilişkin görüşler genel olarak incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini ve bu kapsamda okullarda yürütmüş oldukları uygulamayı oldukça önemsedikleri görülmüştür. Bu uygulama kapsamında kendilerini bir öğretmen olarak görmüşler ve hem fakültedeki koordinasyon biriminden hem uygulama öğretim elemanlarından hem de okullarda uygulamadan sorumlu rehber öğretmenlerden ilgi ve motivasyon desteği beklediklerini ifade

etmişlerdir. Ayrıca bu paydaşların herhangi birinden gördükleri ilgi ve motivasyonun kendilerini memnun ettiği ortaya çıkmıştır.

### 2.3. Sosyal Kabul

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gittikleri okullarda okulun tüm unsurları ile muhatap olmakta ve kendi bünyesinde sosyal bir çevre oluşturan okulların birer parçası haline gelmektedir. Bu durum kendilerinde söz konusu sosyal çevre tarafından kabul edilmelerine yönelik bazı beklentilere yol açmaktadır. Bu anlamda araştırmada tespit edilen bulgulardan biri de sosyal kabuldür.

Sosyal kabul çerçevesinde öğretmen adayları, gittikleri okullarda kendilerinin birer öğretmen gibi görülmesi, okuldaki öğrenciler, öğretmenler, idare ve diğer personellerin kendilerine bu şekilde muamele etmelerini beklemektedirler. K7'in ifadeleri bu beklentiye şöyle ortaya koymaktadır: *Öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin bize saygı duyması, bizi bir stajyer öğrenci değil de mesai arkadaşı gibi görmesi gerekir diye düşünüyorum. Bana öğrenci ya da alt kademede bir gibi muamele edilmesi beni hiç memnun etmezdi.*” K7'nin ifadelerine karşılık bir K2 ise bu yöndeki bir deneyimini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Okulda bize verilen bu değerlerin okul ortamını ve özellikle öğrencileri de etkilediğini gördüm. Diğer öğretmenlerin bizi önemseydiğini, bize bir meslektaş gözüyle baktığını gören öğrenciler de bizi ciddiye almaya başladı. Bazen teneffüslerde, koridorlarda karşılaşınca kendi öğretmenlerine duymuş oldukları saygıyı bize de gösterdiklerini fark ettim mesela.”*

Öğretmen adaylarının okullardaki sosyal kabul beklentisinin özellikle öğretmenler odasına odaklandığı görülmektedir. Öğretmenler Odası, öğretmenlere ait özel bir ortam olması sebebiyle öğretmen adayları bu özel ortamın kendileri ile paylaşılmasının kendilerini mesleğe daha da yaklaştırdığı izlenimine sahiptir. K4'ün şu sözleri bunu ortaya koymaktadır: *“Öğretmenler Odasının bizim de kullanımımıza açık olması ve kendilerimizi rahat hissederek buraya girip çıkmamızın sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Okuldaki diğer öğretmenlerle zaman zaman öğretmenler odasında konuşurken bana 'hocam' diye hitap etmeleri beni çok memnun etti örneğin. Öğretmenlik mesleğinin uygulamasını yaparken önemsendiğimi gördüğüm için kendimi bu mesleğe daha çok ait hissettim.”* K3 ise öğretmenler Odasının paylaşılmasına yönelik beklentisini şöyle izah etmiştir: *“Öğretmenler Odasının bizimle paylaşılması motivasyonumuzu da etkiledi. İlk dönemki uygulama okulunda öğretmenler Odasında bize oldukça soğuk bir yaklaşım vardı. Bu yaklaşım bazen öğretmenlik hayalimi yeniden gözden geçirmeme varana kadar bazı olumsuz duygular oluşturuyordu bende. Ama ikinci dönem öyle olmadı, çok sıcak bir ortamla karşılaştım. Bence okul idarecileri uygulama öğrencilerine öğretmenler Odasını kendi yuvası gibi hissettirmeli.”* K3'ün okul idaresine ilişkin sözlerinden hareketle K7 ise şunları söylemiştir: *“Arkadaşımız okul idaresi demişken bir şey daha söylemek istiyorum. Bazı arkadaşlarımızın gittiği okullarda müdür ve müdür yardımcılarını kendilerini odalarında ağırlamış, süreç hakkında bilgi vermiş ve bir iş birliği havası aşılamışlar. Ayrıca kendileri arkadaşlarımızı alıp öğretmenler Odasına götürmüşler. Okulların bunu yapması hem işi disiplin dahilinde yaptıklarını gösterir hem de öğretmen adayının kendisini önemsemesini sağlar.”*

Öğrencilerin uygulama okullarından beklentileri incelendiğinde, genel anlamda bir sosyal kabul beklentisi içerisinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu kabul, kendilerinin bir öğrenci olarak değil, mesleğe ilk adımını atmış bir öğretmen olarak görülmesi ve kendilerine bu yönde bir muamele sergilenmesine yöneliktir. Görmüş oldukları pedagojik formasyon ve alan bilgisi derslerinin artık kendilerini yeterli hale getirerek mesleğe taşınmış olduğu düşüncesi ile birlikte yoğun bir motivasyonla uygulama okullarına giden öğretmen adayları, okulların bu yeterliği fark etmeleri yönünde talep ve beklentilere sahiptir.

Uygulama yapılan okullardan beklentilerin konu ile ilgili başka çalışmalarda da gündeme geldiği ve katılımcılar tarafından dikkat çekildiği görülmektedir. Sosyal kabul beklentisinin Çetinel tarafından derinlikli olarak ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada katılımcılar, uygulamanın yürütüldüğü okullarda kabul görmek istediklerini, süreç içerisinde yaşamış oldukları kaygıların okul yönetimi tarafından fark edilip giderilmesine dönük iş birliği ve yardımlaşmanın benimsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Çetinel, 2022, ss. 1556-1558). Kaya'nın çalışmasında uygulama öğrencilerinin okul idaresinden ilgi ve motivasyon beklentisi içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır (M. Kaya, 2003, s. 104). Aşlamacı, okul idaresinin öğretmen adaylarına yeterli ilgi ve özeni göstermediği görüşünü tespit etmiştir (Aşlamacı, 2016, s. 1372). Konuya ilişkin olarak farklı bir alanda yapılan bir çalışmada ise okul yönetiminin öğretmenlik uygulaması için gelen öğrencilere çeşitli oryantasyon etkinlikleri düzenlemesi ve kendilerine meslekî alanda yönetsel katkılarda bulunması gerektiğine dönük beklentiye dikkat çekmiştir (Tanşu & Bektaş, 2020, s. 51).

#### 2.4. Uygulama Ağırlıklı Formasyon

Öğretmen adaylarının beklentileri incelendiğinde bu beklentilerin sadece öğretmenlik uygulaması dersinin kendisine değil, alınan pedagojik formasyon eğitimine dönük yönlerinin de olduğu tespit edilmiştir. Nitekim bu adaylar, pedagojik formasyon derslerini sınıf ortamında almakta, ilk kez öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla gerçek bir eğitim ortamında performans sergileyebilmektedir. Dolayısıyla alınan öğretmenlik uygulaması dersi geriye dönük olarak pedagojik formasyon derslerinin yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar da bu doğrultuda öğretmenlik uygulamasını değerlendirirken pedagojik formasyon derslerine yönelik görüşlerini ve şekillenen beklentilerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öncelikle öğrencilerin pedagojik formasyon dersini daha önemli bulmalarını ve bu derslerin bir öğretmen için önemini takdir etmelerini sağlamıştır. K8, bu doğrultuda şu bilgilere yer vermiştir: *“Ben öğretmenlik uygulamasında etkileşimli tahta ile tanıştım. Uygulama öğretmenin bunu kullandığını gördüm. Bana da kullanabileceğimi söyledi. Aslında burada öğretim teknolojileri dersimizi anımsadım. Hocamız derste bununla ilgili etkinlik ve çalışmalar yaptırıyordu. Burada en azından teknolojik içerik üretebilme seviyemizin gelişmesi gerektiğini öğrendim. Dolayısıyla fakültepedeki pedagojik formasyon dersleri bence çok önemli.”* Devamında söz alan K3 *“Bizim sınıf yönetimi dersinde hocanın değindiği ya da bizim derste uyguladığımız birçok hususu ben öğretmenlik uygulamasında gördüm, karşılaştım. Bu sebeple iyi ki sınıf yönetimi dersi almışım diyorum. Gerçekten derste pek çok hususla karşılaşıyoruz.”* K7 ise şu sözleri dile getirmiştir: *“Öğretmenlik uygulamasında ben özel öğretim yöntemlerinin katkısını gördüm. Biz özel öğretim yöntemleri dersinde her hafta bir yöntem ya da tekniği merkeze alıp DKAB ya da İmam-Hatip okulu derslerinin konuları ve kazanımları ile eşleştirip içerik üretiyorduk, ders planı hazırlıyorduk. Öğretmenlik uygulamasında bunları kullanmaya gayret ettim. Hatta bu durum uygulama öğretmenin de dikkatini çekti. Bana bunları nasıl öğrendiğimi, içerikleri nasıl hazırladığımı sordu. Ben de fakültede gördüğüm özel öğretim yöntemleri dersinden söz ettim. Bu dersin katkısı çok oldu, bence meslekte de olacak.”*

Katılımcılar öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla pedagojik formasyonun önemli olduğunu takdir etmiş olmakla beraber bu derslere yönelik beklentilerine de yer vermişlerdir. Bu kapsamda formasyon derslerinin teoriden ibaret kalmaması, öğretmenlik meslek becerilerini artırmak amacıyla uygulama ağırlıklı içeriklerle zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının beklentileri arasında yer almıştır. K4, bu beklentiye şöyle izah etmiştir: *“Bence gördüğümüz formasyon dersleri uygulama ağırlıklı olmalı. Derste ne kadar uygulama yaparsak bilgilerimizi o oranda*

*kalıcı hale getirmiş oluruz. Aynı zamanda mesleğe daha yakın etkinlikler yaparak öğretmenlik becerisini pekiştirmiş oluruz.”* Odak grup görüşmesinde diğer katılımcıların görüşlerini dinleyen K2 ise kendi görüşünü ve beklentisini şu şekilde dile getirmiştir: “*Arkadaşlarımın söylediklerini de düşününce bizim pedagojik formasyon derslerinin teorik düzeyde kaldığını anlamlandırabiliyorum. Uygulamada ister istemez zorlanıyoruz. Sınıf ortamındaki formasyon derslerinde bir şeyler tasarlıyoruz belki, ama uygulama yaptığımız sınıf ortamı çok farklı. Bir anda bütün teorik bilgilerimizi hatırlayıp uygulamak zor oluyor. Bu yüzden bence de formasyon derslerinin uygulama ağırlıklı olması önemli.”*

Katılımcıların görüşleri genel olarak incelendiğinde pedagojik formasyon kapsamında görmüş oldukları derslerin öğretmenlik uygulaması için önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır. Uygulama kapsamında bir ders saati geçiren bir öğretmen adayı eğitim biliminin genel konu ve kavramları, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi derslerde görmüş olduğu tüm kuramsal bilgileri hatırlamaya ve uygulamaya çalışmaktadır. Ancak bu bilgiler teorik düzeyden ibaret kalınca öğretmen adayının bir zihin karmaşası yaşadığı görülmektedir. Pedagojik formasyon derslerinin uygulama içerikli olması, öğrencilere temel kazanım ve becerilerin aktif bir şekilde rol alıcısı olarak konumlandırılmasının gerek öğretmenlik uygulaması gerekse öğretmenlik mesleği için daha işlevsel olabileceği düşüncesi öne çıkmıştır. Katılımcılar bu hususa işaret ederek pedagojik formasyon derslerinin teori ile uygulamayı bütünleştiren bir anlayışla sunulması yönündeki beklentilerini ortaya koymuşlardır.

Pedagojik formasyon kapsamındaki diğer dersler ile öğretmenlik uygulaması arasındaki ilişkinin konuya dair başka çalışmaların tespitleri arasında da yer aldığı dikkat çekmektedir. Aşlamacı tarafından yapılan çalışmada katılımcıların önemli bir kısmının öğretmenlik uygulaması ile diğer formasyon dersleri arasında bir bağlantı olduğu, diğer formasyon derslerinin öğretmenlik uygulamasını başarılı kılacak içerikler taşıdığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür (Aşlamacı, 2016, s. 1369). Çakmak'ın çalışmasında da katılımcılar öğrencilerle ideal bir iletişim dili yakalama, uygun yöntem, teknik ve materyal belirleyerek ders işleme konusunda formasyonun önemi ve faydasını dile getirmişlerdir (Çakmak, 2019, s. 220). Bu derslerin öğretmenlik mesleğine ilişkin önemi ilahiyat öğrencilerinin örneklem grubu olarak kabul edildiği farklı çalışmalarda da yer bulmuştur (Gün, 2017, s. 161). Zira Formasyon derslerinin teorik ağırlıklı olmaktan çıkarılıp uygulama ile bütünlüklü bir tasarıya kavuşturulması yönündeki görüşleri Çapcıoğlu ve Kızılabdullah tarafından da vurgulanmıştır. Buna göre öğretmenlik mesleği pratik ile kavranabileceğinden formasyon derslerinde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkili kılınabileceği beklentisi dile getirilmiştir (Çapcıoğlu & Kızılabdullah, 2020, s. 61). Öte yandan pedagojik formasyon açısından sahip olunan bazı eksikliklerin öğretmenlik uygulamasını da etkilediği, tespitler arasında yer almaktadır. Köylü'nün çalışmasında öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz olarak tanımladıkları alanlar arasında pedagojik formasyonun yer alması (Köylü, 1992, s. 180), bu etkiyi ortaya koymaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenlik uygulaması, pedagojik formasyon kapsamında öğretmen adaylarının lisans öğreniminin son sınıfında MEB'e bağlı okullarda gözlem ve pratik yaptıkları bir derstir. Adayların gerçek okul ve sınıf ortamı ile tanıştığı, öğretmenlik mesleğini bu ortamda aktif bir şekilde icra etme imkânı bulduğu bu ders, sürecin içerisine iki farklı kurum ve bu kurumların eğitimcilerinin dahil olduğu çoklu paydaşlara sahiptir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyime ilk adımın atıldığı bu dersin öğretmen adayı olan öğrencilerin gözünden değerlendirilmesi, sorun ve beklentilerin tespit edilmesi önem arz eden bir husustur.

Çalışmada sadece 2022-2023 eğitim-öğretim yılına özel olarak iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullara gönderilen ilahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin bu uygulamaya ilişkin görüş ve beklentileri irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, çalışmanın temalarına bağlı olarak şu şekildedir:

Öğretmenlik uygulaması dersi ve bu kapsamda gerçek öğrenme-öğretme ortamlarına gidilerek yapılan etkinlikler oldukça önemli ve gereklidir. Katılımcıların tümü bu gerekliliğe vurgu yapmıştır. Bununla beraber 2018 yılında Tebliğler Dergisi'nde yer alan, 2021 yılında tekrar vurgulanan ve ilk kez 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında iki döneme çıkarılan öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin kararın isabetli olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasının iki döneme çıkarılmasının kendilerinin tecrübe çeşitliliğine olumlu katkı yapması beklentisiyle bu uygulamanın devam etmesini ve her dönem farklı türlerden okullara gönderilmenin kendileri için daha uygun olacağını ifade etmiştir.

Formasyon dersleri arasında iki farklı kurum ve uygulama öğretim elemanıya rehber öğretmen gibi çeşitlilik arz eden paydaşları ile özel bir konumda yer alan öğretmenlik uygulaması dersi, öğrencilerin bu paydaşlara ilişkin görüş ve beklentilerini de çeşitlendirmiştir. Her bir paydaşın ilgi ve motivasyon ile öğretmen adaylarına yaklaşması, kendileri ve diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde süreci yönetmesi, belli periyotlar dahilinde çalışma ve etkinliklere pedagojik ya da meslekî geri dönütlerin sağlanması bu beklentiler içerisinde yer almaktadır. Bununla beraber öğrenciler, uygulamanın yürütüldüğü okullar başta olmak üzere sürecin her bir paydaşı tarafından kendilerinin birer meslektaş ya da öğretmen adayı olarak kabul edilmesini istemektedirler.

Fakültede görülen pedagojik formasyon derslerinin öğretmenlik uygulamasını olumlu yönde etkilediği, dolayısıyla bu derslerin öğretmenlik mesleği için önem arz ettiği katılımcılar tarafından kabul edilen başka bir husustur. Bununla beraber söz konusu derslerin tamamen teorik düzeyde işlenmesinin pratiğe katkılarının düşük olacağı da dile getirilmiştir. Bu sebeple pedagojik formasyon derslerinde teori ile uygulamanın bir arada yer alması beklenmektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle fakülterlere ve uygulama okullarına çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Bu doğrultuda fakülterlere yönelik öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlik uygulamasının iki döneme çıkarılmasının beklentileri karşılayan bir gelişme olduğu görülmüştür. Bu uygulamanın sürdürülmesinin öğrencilerin memnuniyet ve verim alma düzeylerini olumlu etkileyeceği ileri sürülebilir.
2. Öğrencilerin her dönem farklı türlerden okullara gönderilmesi, bu kapsamda normal ortaokul, imam-hatip ortaokul, ortaöğretim ve imam-hatip liselerinin en az ikisinde deneyim elde etmeleri sağlanabilir.
3. Fakültelerdeki pedagojik formasyon ya da öğretmenlik uygulaması koordinatörlüklerinin okul seçiminde öğrencilerin ikamet adreslerini dikkate alması ve uygulama öğretim elemanları ile iş birliği dahilinde süreç boyunca öğrencilerle iletişim ağını açık tutması, sürece ilişkin belirli periyotlarla geri dönüt ve değerlendirme etkinliklerinin tasarlanması önem arz etmektedir.

Uygulamanın gerçekleştirildiği okullara da şu önerileri sunmak mümkündür:

- a. Uygulama okullarındaki idare, rehber öğretmen ve diğer personelin öğrencileri sosyal bir kabul dahilinde birer eğitimci adayı olarak görmesi, kendilerine bu konuda motive edici yaklaşım sergilemesinin uygulama öğrencilerinin süreden verim almasını kolaylaştıracağı beklenmektedir.
- b. Uygulama öğretmenlerinin gerek tecrübe aktarımı gerekse öğretmenlik uygulaması sürecinin yönergeye uygun bir şekilde titizlikle yürütülmesi noktasında öğrencilere rehberlik etmesinin hem dersin öğrenciler açısından verimli geçmesi hem de öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer planlamasında önem arz eden etkilere sahip olacağı ileri sürülebilir.



## Kaynakça

- Altaş, N., & Kaya, U. (2023). *Türkiye’de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)*. İLKE.
- Aşlamacı, İ. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, IX(43), 1361-1376.
- Aydın, M. Ş. (1995). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 59-98.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi* (3. Baskı). Dem Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Y. Dede, Çev.; 3. Baskı). Eğiten Kitap Yayınları.
- Çakmak, M. S. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226.
- Çapcıoğlu, F., & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri. *Dini Araştırmalar*, 23(58 Din Eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin Özel Sayısı), 15-78.
- Çetinel, H. (2022). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri. *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, VIII(2), 1541-1575.
- Demir, Ö. (2015). Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretmenlik Uygulamaları Derslerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğretim Tasarısı. *EKEV Akademi Dergisi - Sosyal Bilimler -*, XIX(62), 121-145.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Anı Yayınları.
- Ev, H. (1999). *Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ev, H. (2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 9-50.
- Gün, A. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Görüşleri: Amasya Üniversitesi Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 125-171.
- İnan Kılıç, A. (2022). Uygulama Öğretmenlerine Göre Din ve Meslek Dersleri Öğretmen Adaylarının Yeterlilikleri. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 14, 63-88. <https://doi.org/10.53112/tudear.1183825>
- Kandemir, A. (2022). Öğretmen Adaylarının Gözünden Öğretmenlik Uygulaması: Bir Durum Çalışması. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 419-438.

- Kaya, M. (2003). 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, 89-105.
- Kaya, M., & Nazıroğlu, B. (2011). İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi. İçinde *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları* (ss. 125-141).
- Kaya, Z. (2021). Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Programları: Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Yüksek Din Öğretimi Programları Üzerine Değerlendirmeler. İçinde Z. Ş. Altın (Ed.), *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını-* (ss. 57-172). DEM Yayınları.
- Kaya, Z. (2023). Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni. İçinde F. İpek (Ed.), *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları* (ss. 117-144). Kitap Dünyası Yayınları.
- Keyifli, Ş. (2020). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Görüşleri: DEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52, 39-65.
- Köylü, M. (1992). Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 173-184.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Baki Kitabevi.
- MEB. (2018). *Tebliğler Dergisi Cilt:81 Sayı: 2729 Haziran Ek-2018*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi cilt: 84, 2767-EK*. [http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767\\_Eylul\\_Ek\\_2021.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767_Eylul_Ek_2021.pdf)
- Resmi Gazete Sayı: 20215*. (1989). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20215.pdf>
- Sezen Yüksel, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni Değerlendirmelerinin Uygulama Deneyimine Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062.
- Şimşek, E. (2003). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Tabula Rasa: Felsefe-Teoloji, III(7)*, 253-266.
- Tanşu, A., & Bektaş, O. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasından Beklentileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 39-54.
- Ülger, K. (2021). Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 71-87. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.726429>
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245.
- YÖK. (2007a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK. (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal kuruluş ile ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.