



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 43 Volume: 9 Issue: 43

Nisan 2016 April 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)
THE OPINIONS OF RELIGIOUS CULTURE AND KNOWLEDGE OF ETHICS TEACHER CANDIDATES ABOUT "TEACHING PRACTICE" COURSE (INONU UNIVERSITY SAMPLE)

İbrahim AŞLAMACI*

Öz

Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması" dersi üzerine görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda DKAB öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına ilişkin beklentileri ile öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlara yönelik görüşleri ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Öğretmenlik Uygulaması dersine katılan 70 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini almış olan İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 40 öğretmen adayıyla yine aynı dönemde aynı üniversitesinin Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifikası programına devam eden 30 ilahiyat grubu öğretmen adayını oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorular içeren bir anket formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Elde edilen temel bulgular sonucunda gerçekleştirilen bu araştırma ile öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmenlik mesleği genel alan yeterliliği kazanımları konusunda öğretmen adayları için oldukça faydalı olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca dersin işlenişinde ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Uygulaması Dersi, DKAB Öğretmen Adayı, Öğretmen Yetiştirme.

Abstract

This study aims to determine the opinions and evaluations of religious culture and knowledge of ethics (RCKE) teacher candidates about "Teaching Practice" course. In accordance with this aim, it is attempted to determine the opinions of RCKE teachers about their expectations from teaching practice and the positive or negative things they encountered in teaching practice courses and suggestions concerning this course. The study is a qualitative study, carried out with 70 teacher candidates who have attended in teaching practice. The study group of the research consists of 40 teacher candidates from the 4th grade of the department of Primary Teaching Training in Religious Culture and Knowledge of Ethics at the faculty of Theology at Inonu University, and 30 teacher candidates from teacher certificate program at the Faculty of Education at Inonu University in the 2014-2015 academic year. Data of the study were collected through a survey form included openended questions and developed by the researcher and content analysis technique was used in the analysis of the data obtained. With the study realized as a result of the essential findings obtained, it is seen that the teaching practicum courses are quite useful for the teacher candidates concerning the gains of teaching profession general competencies. In the study, additionally, the problems encountered during the implementation of teaching practice courses and following this, some solution suggestions related to these problems were put forwarded.

Keywords: Teaching Practice Course, RCKE Teacher Candidates, Teacher Training.

1. Giriş

Öğretmen, eğitimin niteliğini belirleyen en önemli öğelerden birisidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme tüm dünyada üzerinde önemle durulan konulardandır. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ve içinde bulunulan çağa uygun insan yetiştirme ihtiyacı, eğitim-öğretimde sürekli bir değişimi zorunlu kılarken, öğretmen yetiştirme modellerinin de dönüşümünü beraberinde getirmektedir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında, istenilen yeterliklere sahip eğitimciler olarak yetiştirilmesine dönük sürekli bir arayış söz konusudur. Zaman zaman öğretmen yetiştirme programları, zaman zaman da eğitim öğretim süreçleri ve altyapı açısından alternatif öğretmen yetiştirme modelleri uygulanmaya çalışılmaktadır.¹

Dünyada kabul görmüş öğretmen yetiştirme modellerinin ortaya koyduğu sonuç, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve beceri ile karşı karşıya getirilmedikçe verilen teorik bilgilerin kendileri için bir anlam ifade etmeyeceği yönündedir. Diğer bir deyişle verilen teorik bilgilerin gerekliliği öğretmen adayları tarafından hissedilirse öğretmen adaylarının bu bilgileri öğrenmeye daha fazla çaba gösterecekleri belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen adayının sınıf ortamında ihtiyaç duyduğu

* Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

¹ Bu konudaki arayışları göstermesi açısından sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde 1400'den fazla farklı öğretmen eğitimi programı bulunması oldukça dikkat çekicidir. Öğretmen yetiştirmedeki farklı model arayışları hakkında daha fazla bilgi için bkz: Mustafa Özcan, "Okulda Üniversitesi: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi, Tüsiad Yayınları, İstanbul, 2013.

bilgi ve beceriyi ancak deneyimle öğrenebileceği yargısı ortaya çıkmaktadır (Azar, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin kavramsal boyutta yetiştirilmesi her ne kadar üniversiteler tarafından yürütülse de, mesleki açıdan yeterli kazanabilmeleri için gerçek okul ortamında uygulama yapmaları önemlidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme 1982 yılından itibaren üniversite çatısı altında yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılan Yüksek İslam Enstitülerinin de aynı yılda İlahiyat Fakültelerine dönüştürülüp üniversitelere bağlanmasıyla din eğitimi ve öğretimi alanına da öğretmen yetiştirme, üniversite çatısı altında toplanmıştır. İlahiyat Fakülteleri fiilen öğretmen yetiştiren kurumlar olmalarına rağmen, resmen ancak 1989 yılında “Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları” olarak kabul edilmiştir (Resmi Gazete, No:20215, 4 Temmuz 1989). Ancak 1982-1997 yılları arasında öğretmen yetiştirme programlarında bu konudaki uygulamaları tanımlayan ve yönlendiren ayrıntılı yönerge ve yönetmeliklerin bulunmaması nedeniyle teorik derslerin yanında öğretmen adaylarının gerçek okul ortamındaki öğretmenlik uygulamalarına yeterince yer verilememiştir (YÖK, 1998a:1). Bu dönemde 21 kredilik öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ek olarak üç haftalık öğretmenlik uygulamasının yapılması yeterli görülmüştür. Diğer öğretmen yetiştirme programlarına benzer şekilde 1982-1994 yılları arası İlahiyat Fakültelerinde de öğretmenlik mesleki bilgisi derslerine yer verilmiş ve dördüncü sınıfın ikinci döneminin başında öğrenciler okullarda üç hafta süreyle öğretmenlik uygulaması yapmışlardır (Kaya, 2003). Bu döneme ilişkin öğretmen yetiştirme programları, eğitim bilimlerine ait teorik derslerden ibaret oldukları, okullarda öğretmenlik uygulamalarının giderek küçülen ve ihmal edilen bir ders haline geldiği, bu kurumların uygulama okullarıyla bağlarının zayıfladığı, öğretmen yetiştiren fakülteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki koordinasyonun bozulduğu, bunun sonucu olarak da mezun olan öğretmen adaylarının meslekte öncelikle ihtiyaç duyacakları pratik öğretmenlik tecrübesini yeterince elde edemedikleri gibi nedenlerle eleştirilmiştir (Yıldırım, 1998). Milli Eğitim Bakanlığının talepleri doğrultusunda öğretmenlik programlarında yer alan üç haftalık öğretmenlik uygulaması, Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 5. 8. 1994 tarih ve 18481 sayılı yazısı ile bir yarıyıl devam eden bir ders haline dönüştürülmüştür. (Aydın, 2005:221; Ev, 1999:63).

Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması amacıyla 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası’nın işbirliği ile “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında çalışmalar yürütülmüştür. Bu proje çerçevesinde öğretmen yetiştirilen kurumların akademik yapılanması ve öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda İlahiyat Fakülteleri de Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 11.07.1997 tarihli kararı ile yeniden yapılandırılmıştır. Bu fakültelerde, 1998-99 öğretim yılından itibaren İlahiyat Lisans Programı ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı olmak üzere iki farklı program uygulanmaya başlanmıştır. (Aydın, 2005:241; Ayhan, 1999:467; Ev, 2011; Akyürek, 2008) Bu uygulamayla ilk defa ilköğretim kademesi için DKAB dersi öğretmeni yetiştirmek üzere ayrı bir program oluşturulmuştur. Bu şekilde İlahiyat fakülteleri, tek tip program ile farklı istihdam alanları için personel yetiştirme durumundan kurtarılarak bu fakültelerde branşlaşma ve ihtisaslaşmaya yönelik önemli bir adım atılmıştır.

YÖK ve Dünya Bankası’nın işbirliği ile gerçekleştirilen proje kapsamında öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programları da tekrar gözden geçirilmiş ve öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki uygulama süresi uzatılmıştır. 1998-1999 öğretim yılından 2006 yılına kadar devam eden bu süreçte öğretmen adayları, “Okul Deneyimi I” dersini ikinci yarıyıl, “Okul Deneyimi II” dersini yedinci yarıyıl ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersini sekizinci yarıyıl almışlardır (YÖK, 1998b). Bu uygulama ile öğretmen adaylarına daha çok okulda bulunma ve uygulama yapma fırsatı sunulmuştur. Buna uygun olarak 1998-1999 öğretim yılından itibaren ilk kez öğrenci alınan İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programında da üçüncü yarıyıl “Okul Deneyimi I”, yedinci yarıyıl “Okul Deneyimi II” ve sekizinci yarıyıl “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine yer verilmiştir. Ayrıca 1997 yılında kararlaştırılan ve ortaöğretim DKAB dersi ile İHL meslek dersi öğretmeni yetiştirmek için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde açılan üç yarıyılık tezsiz yüksek lisans programlarının ilk yarıyılında “Okul Deneyimi I”, ikinci yarıyılında “Okul Deneyimi II” ve üçüncü yarıyılında da “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine yer verilmiştir (Aydın, 2005:278-279).

Öğretmen yetiştirmede 1997 yılında yapılan bu düzenlemelerle öğretmen adaylarına daha çok okulda bulunma ve uygulama yapma fırsatı sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapacakları öğretmenlik uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı arasında “Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İşbirliği Protokolü” 28.07.1998 tarihinde imzalanmış ve aynı yıl içerisinde “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” bakanlık tarafından hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur (Kaya, 2003). Yönergede, öğretmenlik uygulamasının ilkeleri, öğretmenlik uygulamasında görevli kişi ve kurumların görev yetki ve sorumlulukları ile uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin hususlar belirlenerek,

daha öncesinde fakülte-okul işbirliğinin zayıflığı konusunda yöneltilen eleştirilerin giderilmesine çalışılmıştır (MEB, 1998).

1997’de uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme sisteminin bir anlamda güncellemesini yapmak ve aksayan yönlerini gidermek üzere mevcut sistem ve programlar 2006 yılında ilgili paydaşların görüşleri doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yeniden ele alınmıştır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının ilk ve ortaöğretimdeki derslerin öğretim programlarına ilişkin 2003-2004 yıllarından itibaren yaptığı köklü değişikliklerin ve Avrupa Yükseköğretim Alanı lisans programları üzerine yürütülen çalışmaların öğretmen yetiştirme programlarının da değişimini zorunlu kıldığı ifade edilmiştir (YÖK, 2007a:7). 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya konulan bu yeni programlarda uygulama dersleri açısından bazı değişikliklere gidilmiştir. Buna göre 2006 yılına kadar ikinci yarıyıldan itibaren “Okul Deneyimi I”, yedinci yarıyıldan itibaren “Okul Deneyimi II” ve sekizinci yarıyıldan itibaren “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri okutulurken, yeni programlarda Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programları² hariç diğer öğretmenlik programlarında yedinci yarıyıldan itibaren 4 saat uygulama 1 saat teorik Okul Deneyimi ve sekizinci yarıyıldan itibaren 6 saat uygulama 2 saat teorik Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilmiştir (YÖK, 2007a:11-215). Bu yeni düzenlemeyle öğretmenlik programlarında öğretmen adaylarının okulda bulunma saatleri azaltılmıştır. Bu kararın uygulama okulu bulmada yaşanan zorluklar nedeniyle Eğitim Fakültesi dekanlarının talepleri doğrultusunda alındığı ifade edilmiştir (YÖK, 2007b:65).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan 2006-2007 yılı düzenlemelerinden dikkat çeken birisi de İlahiyat Fakültelerinde yer alan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin, başındaki ilköğretim ibaresi kaldırılarak “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi” bölümleri olarak Eğitim Fakültelerine aktarılması olmuştur (26.05.2006 tarih ve 200 6.5.2375 sayılı YÖK Kararı’nın b maddesi). Bu değişikliğe gidilmesinin temel gerekçesi olarak, “öğretmenliğin bir meslek, bu mesleğin kazandırıldığı okulun da, öğretmen yetiştiren kurumlar olan “Eğitim Fakülteleri” olduğu, genel eğitimde yer alan 29 öğretmenlik dalının 28’inin Eğitim Fakültelerinde yer alırken bunlardan sadece birinin, ilahiyat fakültelerinde yer almasının uygun olmayacağı, dolayısıyla böyle bir yapılanmaya, Öğretim Birliği Yasası çerçevesinde, sosyal bilim olarak din kültürü öğretmeni yetiştirmenin bir elden ve bir bütünlük içinde ele alınması amacıyla gidildiği” ifade edilmiştir. Aynı süreçte diğer öğretmenlik programlarında olduğu gibi DKAB öğretmenlik programı da 2006 yılında güncellenmiştir (YÖK, 2007b:66-67). Bu programda da yedinci yarıyıldan itibaren “Okul Deneyimi”, sekizinci yarıyıldan itibaren “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine yer verilerek önceki programa göre öğretmen adaylarının okulda bulunma süreleri azaltılmıştır.

Yükseköğretim Kurulunun 27.07.2010 tarih ve 27428 sayılı yazısı ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin başına ilköğretim ibaresi yeniden eklenmiş ve bu bölümlerin programları yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu program değişikliğinde “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine ilişkin herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve bu dersler yedinci ve sekizinci yarıyıllarda programda yer almaya devam etmiştir. Bu bölümler 6 Mayıs 2012 tarihli Yüksek Öğretim Kurulu kararı ile Eğitim Fakültelerinden alınıp tekrar İlahiyat Fakültelerine bağlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren ise İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki bu bölümlere öğrenci alımı durdurulmuştur.

1998 yılından itibaren ortaöğretim DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenliği için uygulanmakta olan lisans sonrası üç yarıyılık tezsiz yüksek lisans programından 2010 yılında tamamen vazgeçilerek bazı İlahiyat fakültelerine sertifika programı düzenleyerek öğrenci ve mezunlarına öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Ancak bu uygulama yapılan yasal düzenleme ile 2011’den itibaren öğretmenlik sertifika programlarının sadece eğitim fakülteleri bünyesinde açılması şekli ile yeniden düzenlenmiştir. Öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden tüm fakülte öğrenci ve mezunlarına yönelik eğitim fakültelerinde açılan ve halen devam bu programlara ilişkin Yüksek Öğretim Kurulu 19.11.2014 tarih ve 68072 sayılı yazısında usul ve esasları belirlemiştir. İki yarıyılık bu programlarda lisans eğitimine entegre edilmiş öğretmenlik programlarından farklı olarak sadece ikinci yarıyıldan itibaren Öğretmenlik Uygulaması dersine (6 saat uygulama, 2 saat teorik) yer verilmekte, dolayısıyla pedagojik formasyon programında öğretmen adayları Okul Deneyimi dersi almadıkları için gözlem yapma fırsatı bulmadan aynı anda hem gözlem, hem de uygulama yapmak durumunda kalmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması, “öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1998). Bu ders sayesinde öğretmen adayları lisans öğrenimleri süresince ve pedagojik formasyon programı kapsamında gerek alanlarıyla, gerekse öğretmenlikle ilgili edindikleri teorik bilgileri gerçek sınıf

² Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında uygulama dersleri 6. yarıyıldan itibaren 4+1 saat Okul Deneyimi, 7. ve 8. yarıyıllarda 6+2 saatlik Her iki dönem Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilmiştir. (YÖK, 2007a)

ortamında uygulama olanağı bulmakta ve böylece okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma imkanına sahip olmaktadır.

Bir öğretim programında yer alan bir dersin değerlendirilmesinde etkin yollardan birisi de o programdan yararlanan bireylerin ilgili ders hakkındaki görüş ve önerilerine başvurmaktır. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ve işlevi konusunda da diğer öğretmenlik alanlarına ilişkin ilgili alan yazında Ekici (2008), Azar (2003), Tepeli ve Caner (2014), Demircan (2007), Dursun ve Kuzu (2008), Paker (2008), Eraslan (2009), Kocadere ve Aşkar (2013) gibi pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Buna karşılık Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının bu ders hakkındaki görüşlerine ya da ders süresince yaşadıkları duruma ilişkin yeterince çalışma yapıldığını söyleyebilmek güçtür. Bu alanda daha ziyade din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme sistemi ve tarihsel gelişimini ele alan Aydın (1995), Aydın (2005), Ev (1999), Ev (2011), ya da DKAB öğretmenlerinin nitelik ve yeterlikleri inceleyen Aydın, (1996), Akyürek (2008), Okumuşlar (2008), Doğan ve Altaş (2003), Koç (2011), Aşıkoğlu (2011), Zengin (2013) gibi çalışmalar ön plana çıkmaktadır. 2011 sonrasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde kendisine yeniden yer bulan ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam Hatip Lisesi Meslek dersi öğretmenlik alanları için de önemli bir kaynak olan pedagojik formasyon sertifika programlarının etkililiği ve verimliliğine dair ise ilahiyat grubu öğretmen adaylarına yönelik tespit edebildiğimiz çalışma bulunmamaktadır.

Din öğretimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik yapılan tespit edebildiğimiz doğrudan iki çalışma bulunmaktadır: Bunlardan ilki Köylü tarafından yapılan ve “Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan makaledir. Çalışmada 1991 yılı bahar döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde yürütülen 3 haftalık Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin 50 öğretmen adayının uygulamaya ilişkin görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır (Köylü, 1992). İkinci çalışma ise yine Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde 1999-2001 yılları arasında öğretmenlik uygulamasına katılan 683 öğretmen adayına yönelik olarak Kaya tarafından yürütülen araştırmadır. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlığını taşıyan çalışmada Kaya, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve öğretmenlik mesleği konusundaki gelişmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Kaya, 2003).

Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının gerek lisans eğitimleri sırasında gerekse de pedagojik formasyon sertifika programlarında aldıkları Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğretmenlik programlarında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi ve gelecekte gerek lisans programları kapsamında gerekse de pedagojik formasyon programında yer alan bu dersin yeniden yapılandırılması sürecinde araştırmacılara ve politika yapıcılara bir katkı sunulması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

DKAB öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersine ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışan bu araştırmada verilerin toplanması ve analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmanın en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1. Çalışma Grubu ve Özellikleri

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden 40 öğrenci ile aynı üniversitesinin Eğitim Fakültesince aynı dönemde yürütülen Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan İlahiyat grubundan 30 öğrenci olmak üzere toplam 70 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların mümkün olabildiğince öğretmenlik uygulaması için farklı uygulama okullarına giden, farklı danışman öğretim üyesinin ve uygulama öğretmenlerinin grubunda yer alan öğrenciler arasından seçilmesi amaçlanmıştır. Bunun için hem DKAB bölümünde hem de pedagojik formasyon grubunda öğretmenlik uygulaması dersi için oluşturulan listelerden farklı okul türü, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni gruplarında yer alan adaylar arasından katılımcılar tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan DKAB öğretmen adaylarının özellikleri ve verilerin analizinde kendilerini temsilen kullanılacak olan kodlar Tablo 1’de yer almaktadır. Kodlar oluşturulurken İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümü öğrencileri için “ÖA”, Pedagojik formasyon sertifika programı İlahiyat grubu öğretmen adayları için “FÖA” şeklinde kodlama yapılmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan DKAB Öğretmen Adayları ve Özellikleri

Öğretmen adayı kodu	Cinsiyet	Bölümü				Mezun Olduğu Lise Türü		Uygulama İçin Gittiği Okul Türü	
		DKAB	İlahiyat Lisans	İLİTAM	İHL	AIHL	Diğer Liseler	Genel Ortaokul	İmam Hatip Orta O.
ÖA 1	E	X				X	X		
ÖA 2	K	X			X			X	
ÖA 3	E	X			X		X		
ÖA 4	K	X					X	X	
ÖA 5	K	X					X	X	
ÖA 6	E	X			X			X	
ÖA 7	K	X			X			X	
ÖA 8	E	X					X		X
ÖA 9	K	X			X			X	
ÖA 10	K	X				X		X	
ÖA 11	K	X				X		X	
ÖA 12	E	X					X	X	
ÖA 13	K	X					X		X
ÖA 14	K	X			X			X	
ÖA 15	K	X					X		X
ÖA 16	K	X			X			X	
ÖA 17	K	X			X			X	
ÖA 18	K	X				X		X	
ÖA 19	K	X				X		X	
ÖA 20	E	X					X	X	
ÖA 21	K	X				X			X
ÖA 22	K	X				X			X
ÖA 23	K	X				X			X
ÖA 24	K	X					X	X	
ÖA 25	K	X					X	X	
ÖA 26	E	X			X			X	
ÖA 27	E	X			X			X	
ÖA 28	K	X				X		X	
ÖA 29	K	X				X		X	
ÖA 30	K	X				X		X	
ÖA 31	1	X					X	X	
ÖA 32	K	X			X			X	
ÖA 33	K	X				X		X	
ÖA 34	1	X					X		X
ÖA 35	K	X				X		X	
ÖA 36	K	X					X		X
ÖA 37	K	X					X		X
ÖA 38	E	X						X	X
ÖA 39	E	X						X	X
ÖA 40	E	X					X		X
FÖA 41	K				X	X			X
FÖA 42	K				X	X			X
FÖA 43	K				X	X			X
FÖA 44	K				X	X			X
FÖA 45	K				X	X			X
FÖA 46	K	X					X		X
FÖA 47	E	X				X			X
FÖA 48	K	X						X	X
FÖA 49	E	X				X			X
FÖA 50	E	X				X			X
FÖA 51	E	X				X			X
FÖA 52	E	X					X		X
FÖA 53	K	X				X			X
FÖA 54	K	X					X		X
FÖA 55	K	X					X		X
FÖA 56	K	X				X			X
FÖA 57	E	X					X		X
FÖA 58	K	X				X			X
FÖA 59	K	X					X		X
FÖA 60	E	X				X			X
FÖA 61	K	X				X			X
FÖA 62	K				X			X	X
FÖA 63	K	X					X		X
FÖA 64	K				X	X			X
FÖA 65	K				X	X			X
FÖA 66	K				X	X			X
FÖA 67	K				X	X			X
FÖA 68	K				X	X			X
FÖA 69	K				X	X			X
FÖA 70	K	X					X		X

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarından DKAB bölümü öğrencilerinin 23'ü kadın, 13'ü erkektir. Pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin ise 7'si erkek, 23'ü kadındır. Özellikle pedagojik formasyonda cinsiyet durumundaki kadınlar lehine ortaya çıkan dengesizlikte bu programı alan erkek öğrencilerin birçoğunun din görevlisi olması ve bu nedenden dolayı YÖK Usul ve esaslar dayanak gösterilerek formasyon birimi tarafından bu dersten muaf tutulmaları etkili olmuştur.³ Mezun olunan lise türünde ise çalışma grubunun büyük çoğunluğunun İmam Hatip ya da Anadolu İmama Hatip Lisesi çıkışlı olduğu (f=55), bununla birlikte diğer lise (genel lise, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi) türlerinden mezun öğrenci sayısının pedagojik formasyon ilahiyat grubuna göre DKAB bölümünde daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması için üç farklı okul türüne gitmişlerdir. DKAB bölüm öğrencileri uygulama için genel ve İmam Hatip ortaokullarına giderken, pedagojik formasyon ilahiyat grubu öğretmen adayları Anadolu İmam Hatip Liselerine yönlendirilmektedir.

³ Yüksek Öğretim Kurulu, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar'ın 10 ömaddesinin 4 fıkrası şu şekildedir: Özel öğretim kurumlarında veya MEB'e bağlı okullarda bir öğretim yılından az olmamak kaydıyla öğretmenlik yaptığını belgeleyenler, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir. Ayrıca, pedagojik formasyon derslerinin alındığı dönemde MEB'e bağlı okullarda ücretli öğretmenlik, özel öğretim kurumlarında sözleşmeli öğretmenlik veya Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak Kur'an Kursu Öğreticiliği yapmakta olanlar, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir." Bu maddeye istinaden imam-hatip olarak görev yapan din görevlileri, yaz kuran kursu programlarında görev aldıklarını müftülük yazısı ile belgelendirilerek öğretmenlik uygulamasından muaf olabilmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından ilgili literatür ışığında geliştirilen ve katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini sorgulayan 2 kapalı ve 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket formu ile toplanmıştır. Kapalı uçlu sorular katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okuluna kaç hafta gittikleri ve fakültede bu ders kapsamında kaç hafta teorik ders işlediklerine yöneliktir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular ise şu şekildedir:

- 1- Öğretmenlik Uygulaması dersini almadan önce bu ders hakkındaki görüşleriniz nelerdi? Dersi tamamladıktan sonra bu görüşleriniz değişti mi? Açıklar mısınız?
- 2- Öğretmenlik uygulaması dersinin ileride yapacağınız bu meslekle ilgili gelişiminizi ve yeterliliğinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Nedenini açıklar mısınız?
- 3- Lisans ya da pedagojik formasyon eğitiminde aldığınız dersler ile öğretmenlik uygulaması dersinin bağlantısı hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 4- Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdi? (Fakülte, okul idaresi, uygulama öğretmeni, danışman öğretim üyesi, öğrenciler vs açısından). Bu sorunların temel kaynağı sizce nelerdi? Açıklar mısınız?
- 5- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olarak yukarıda bahsedilen yaşadığımız sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir? Bu ders nasıl daha verimli hale gelebilir?

Hazırlanan anket formu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminin son haftasında öğretmen adaylarına dağıtılmış ve zaman sıkıntısı olmaksızın ayrıntılı bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri tüm yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Her soruya verilen yanıtlar anketin koduyla birlikte Microsoft Office Word programında oluşturulan tablonun içine listelendikten sonra tematik olarak gruplandırılmış ve sonrasında da araştırma soruları ışığında bulgular ve yorum bölümünde detaylı olarak yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında gerekli olduğu durumlarda öğretmen adaylarının görüşleri alıntı olarak italik biçimde aktarılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lise türü gibi özellikleri araştırmanın bulgularında değişken olarak kullanılmamıştır. Bununla birlikte, özellikle pedagojik formasyon sertifika programına ya da DKAB eğitimi bölümüne devam etme durumu verilerin analizinde karşılaştıkları sorunlar, gittikleri uygulama okul türü gibi değişkenler açısından önemli bir farklılaşma sezildiği taktirde ifade edilerek değişken olarak kısmen kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1 DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersinin Teorik ve Uygulama Kısımına Katılım Durumu

Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersi fakültede işlenen 2 saat teorik ve uygulama okulunda gerçekleştirilen 6 saatlik uygulamayı içeren haftalık toplam 8 saatlik bir derstir. Bu dersten beklenen kazanımların edinilmesinde, hem teorik hem de uygulama kısmının etkili bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu çerçevede ankette katılımcılara ÖU dersinin teorik ve uygulama kısmına kaç kez katıldıkları sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi Teorik Kısımına Katılım Durumları

	1-3 hafta		4-7 hafta		8-11 hafta		12-15 hafta	
	f	%	f	%	f	%	f	%
DKAB	31	77,5	7	17,5	2	5	-	
Formasyon Grubu	8	26,7	13	43,3	8	26,7	-	

Tablo 2'de görüldüğü gibi DKAB bölümü öğrencilerinin ÖU dersinin fakültede işlenen teorik kısmına katılım durumu oldukça düşüktür. Bu dersin teorik kısmı üniversitelerin akademik takvimlerine göre kısmen değişmekle birlikte genellikle bir dönem boyunca 14 ya da 15 hafta olarak yer almaktadır. İnönü Üniversitesi Ön lisans-Lisans Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine göre bu dersin devam zorunluluğu diğer uygulamayı gerektiren dersler gibi % 70'tir. Buna karşın araştırmaya katılan DKAB bölüm öğrencilerinin büyük çoğunluğu (% 77,5) bu dersin teorik kısmına 1-3 hafta katıldıklarını belirtmiştir. Bu durumun muhtemel nedenleri bu dersin teorik kısımlarının fakültede yeterince düzenli olarak işlenmemesi ya da devam takibinin sıkı yapılmaması olabilir. Ancak öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bu durumun sebebi olarak danışman öğretim üyelerinin ilgisizliği ve dersin teorik kısmının haftalık düzenli bir şekilde işlenmemesine işaret etmektedir. Örneğin bu durumu ÖA-12 kodlu katılımcı "...bir diğer problem de fakültede çok toplanamamamız. Danışman hoca bizi daha sık toplayıp tecrübelerini aktarsa daha verimli olurdu.....", ÖA-21 kodlu katılımcı "Danışman hocamızla toplu bir şekilde iletişime geçmede her zaman sorun yaşadık. Danışman hocamız bizi hep geçiştirdi....", ÖA-37 kodlu katılımcı "Danışman hocalar daha ilgili olmalı. Öğrencilerin bu dersten verim alabilmesi için elinden geleni yapmalı. Haftalık görüşmeler yapılarak eksik ve artı yönler ortaya konmalı. Bu görüşmeler düzenli olarak yapılmalı." şeklinde ifade etmişlerdir.

DKAB bölümündeki öğretmenlik uygulaması dersinin teorik kısmının yeterince işlenmemesi, pedagojik formasyon programında nispeten daha iyi durumdadır. Formasyon grubu öğretmen adaylarının % 43,3'ü 4-7 kez, % 26,7'si 8-11 kez dersin teorik kısmına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre pedagojik formasyon grubunda ÖU dersinin teorik kısmı, DKAB bölümüne göre haftalık olarak daha düzenli işlendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi Uygulama Kısımına Katılım Durumları

	1-3 hafta		4-6 hafta		7-9 hafta		10-12 hafta		13-15 hafta	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DKAB			5	12,5	15	37,5	20	50		
Formasyon grubu	2	6,66	5	16,6	5	16,6	18	60		

Tablo 2'de görüldüğü gibi hem DKAB bölümü hem de formasyon grubu öğretmen adaylarının ÖU dersinin uygulama okullarındaki uygulama kısmına katılım durumu teorik kısmına göre oldukça yüksektir. Bu dersin uygulama kısmı için belirlenen süre MEB tarafından hazırlanan yönergenin 7. maddesinde öğretmenlik programlarının son döneminde haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarıyıl olarak belirtilmektedir. Bu sürenin de en az 24 ders saatinin öğretmen adayı tarafından bizzat ders vererek değerlendirilmesi istenmektedir (MEB, 1998). Bu açıdan bakıldığında katılımcılardan DKAB bölümü öğrencilerinin yarısının, formasyon grubu öğretmen adaylarının da yarısından fazlasının uygulama kısmı için 10-12 hafta aralığında devamlılık sağladığı görülmektedir.

3.2 DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi Hakkında Bu Dersi Almadan Önceki ve Aldıktan Sonraki Görüşleri

DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersini almadan önceki ve aldıktan sonraki bu dersle ilgili görüşlerinin ne olduğunu tespit etmek amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutulduğunda, cevapların tablo 4'te yer alan 4 tema altında gruplandırılabilirliği belirlenmiştir.

Tablo 4 Öğretmen Adaylarının ÖU Dersini Almadan Önceki ve Aldıktan Sonraki Görüşlerine İlişkin Temalar

	DKAB		Formasyon Grubu	
	f	%	f	%
Dersi almadan önce ve aldıktan sonra olumlu görüşe sahip olanlar	15	37,5	6	20
Dersi almadan önce ve aldıktan sonra olumsuz görüşe sahip olanlar	-		2	6,66
Dersi almadan önce olumsuz, aldıktan sonra olumlu görüşe sahip olanlar	8	20	11	36,6
Dersi almadan önce olumlu, aldıktan sonra olumsuz görüşe sahip olanlar	15	37,5	8	26,6

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından ÖU dersini almadan önce ve aldıktan sonra bu ders hakkında olumlu görüşe sahip olanlar, dersi almazdan önce merak ettiklerini, almak için sabırsızlandıklarını, dersin kendilerine tecrübe sağlayacağını düşündüklerini, dersi almak için heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Bu dersi aldıktan sonra da tecrübe edinmelerine katkı sunduğu, eksikliklerini görme fırsatı sağladığı, özgüvenlerini yükselttiği gibi nedenlerle olumlu görüşlerinin pekiştiğini vurgulamaktadır. Örneğin, katılımcılardan birisi "Bu ders için oldukça hevesliydim çünkü bana çok faydalı olacağına ve kendimi daha iyi tanımama imkan vereceğine inanıyordum. Evet, gerçekten de tahmin ettiğim kadar verimli oldu." (ÖA-35) derken, bir diğeri "Birinci sınıftan itibaren bu bölümde en çok merak ettiğim şey uygulamalı olan bu dersti. Birinci sınıftan itibaren gitmemiz gerektiğini zannetmiştim. Gittikten sonra doğru meslekte olduğuma bir kere daha emin oldum." (ÖA-29), diyerek ÖU dersinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumunu pekiştirdiğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da "Ben baştan beri bu dersin yararlı olacağını öğretmenlik hayatım için bana bir tecrübe olacağını düşünüyordum. Dersi tamamladıktan sonra düşüncelerim değişmedi. Aksine bu derse daha olumlu bakar oldum. Uygulama hocasının deneyiminden çok yararlandım. İleriki öğretmenlik hayatımda nelerle karşılaşabileceğim konusunda deneyim kazanmama yardımcı oldu." (ÖA-10) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Formasyon grubu öğretmen adaylarından biri "Bana yararlı olacağını düşünüyordum tecrübe kazandıracağını beni öğretmenlik mesleğine hazırlayacağını düşünüyordum. Düşündüğüm gibi oldu. Eksiklerimi gördüm gelişme fırsatı buldum." (FÖA-50) diyerek ders hakkında olumlu görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer formasyon grubundan katılımcı ise "Bölümümüzde böyle bir uygulama dersinin olmamasından dolayı açıkçası son sınıf olana ve formasyon dersi alana kadar bu ders hakkında bir bilgim yoktu. Dersi aldıktan sonra kesinlikle bu dersin İlahiyat fakültelerinde bir ders olarak okutulması kanaatindeyim. Çünkü bu ders sadece öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerin değil din görevlisi olacak kişilerin de oldukça yararlanacakları bir ders, çünkü onlar da en nihayetinde öğretmen statüsündeler." (FÖA 70) diyerek ders hakkında başta bilgi sahibi olmamakla birlikte, dersi aldıktan sonra bu dersin lisans eğitiminde İlahiyat fakültelerinde de okutulması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarından sadece formasyon grubundaki 2 katılımcı ÖU dersini almadan önce ve aldıktan sonra bu ders hakkında olumsuz görüşe sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden ilki "Arkadaşlarımdan pek olumlu şeyler duymuyordum. Hocalar önemsemiyor bir defa görünsen yeterlidir diye. Kendim staja başladığım zaman gördüm ki anlattıkları kadar olmasa da yine de pek önemsenecek bir ders değil." (FÖA 66) diyerek çevresinden ders hakkında olumsuz dönütler aldığını ifade etmiştir. Diğer katılımcı

da "Almadan önce gerekmediğini düşünüyorduk çalıştığımız için aldıktan sonra da bir şey katmadı. Sadece farklı ortamlar görmüş olduk." (FÖA-68) diyerek dersi almadan önce gereksiz gördüğünü aldıktan sonra da kendilerine çok fazla bir şey katmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların 19'u ÖU dersini almadan önce ders hakkında olumsuz görüşlere sahip olduklarını, ancak dersi aldıktan sonra görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları genel olarak, başta dersin gereksiz olduğunu düşündüklerini, KPSS'ye hazırlanırken kendileri için zaman kaybettireceğini, çevrelerinden formalite bir ders olarak duyduklarını, dersin kendilerinde kaygı ve endişeye sebep olduğunu vs. ifade ederek dersi almadan önce olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak dersi aldıktan sonra tecrübe kazandırdığı, kendine güvenlerini artırdığı, öğretmenlik mesleğinin olumlu ve olumsuz yönlerini görmelerine fırsat sağladığı gibi nedenleri sıralayarak görüşlerinin değiştiğini yazmıştır. Bu katılımcılardan biri "Öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce bu dersin de diğer dersler gibi teorik pratiğe dayanmayan bir ders olarak düşünüyordum. Ancak aldıktan sonra fikirlerim değişti. Sadece okul havasını solumak, öğrencilerle birebir ilişki kurmak, sınıf ortamında bulunmak, fikirlerimi değiştirdi. Bugüne kadar öğrendiğimiz dersleri davranışa dökme imkanı bize sundu." (ÖA-16) diyerek dersin kendisine kattıklarını sıralarken; bir diğeri "Bu dersi almadan önce önyargılarım vardı. Önyargılarım ilk defa böyle bir derse katılacağım içindi. Hem üniversiteye gidip, hem de staj okuluna nasıl gideceğimi, ayrıca aynı anda KPSS'yi nasıl yürüteceğimi düşünüyordum. Ama dersi almaya başladıktan sonra fikrim tamamen değişti. İyi ki bu dersi koymuşlar dedim. Bu bizim için özellikle kendi adıma gerçekten güzel bir deneyim oldu. Eğer direkt atanıp okula gitseydim çoğu şeyde acemi olacaktım." (ÖA-37) şeklinde ifade ederek derse karşı görüşlerinin nasıl değiştiğinden bahsetmektedir.

Yine formasyon grubu öğretmen adaylarından biri, "Öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce kafamda acaba! Biraz gereksiz değil mi? Biz zaten fakültede 5 yıl boyunca bölümümüz itibariyle din konularını anlatmada yeterince tecrübe kazanmadık mı? gibi sorular vardı. Ama dönem boyunca aldığım bu dersin hiç de gereksiz olmadığını aksine olmazsa olmaz olduğunu öğrencilerin karşısına çıkıp bir şeyler anlatmaya çalışırken boncuk boncuk terlerken anladım." (ÖA-60) derken, diğeri "Bu dersi almadan önce bilgi sahibi değildim. Gereksiz görüyordum. Uygulamadan sonra deneyim sahibi oldum. Anladım ki bizzat yaşamadan görmeden bu mesleğe daha tecrübesiz başlardım." (ÖA-67)" diyerek dersin kendisine kattıklarından dolayı görüşlerinin değiştiğini ifade etmiştir.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri ise ÖU dersini almadan önce ders hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını, ancak dersi aldıktan sonra ise görüşlerinin olumsuz yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerinin değişmesinde genel olarak ders sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunları gerekçe göstermektedir. Katılımcılardan biri; "Dersi almadan önce beklentilerim çok farklıydı, yararlı olacağı görüşündeydim. Ama dersi alıp staja başladıktan sonra uygulama hocası kişilik olarak çok iyi olsa da bize dersi anlattırmaması, kendimizi geliştirmemiz ve öğretmenliğe adapte olmamız için verilen bu fırsatı adeta elimizden almış gibi oldu..." (ÖA-12) derken, bir diğeri "Dersi almadan önce çok heyecanlıyım. Okulda öğrencilerle birlikte güzel vakit geçireceğimi, hem onlara faydalı olacağımı hem de onların sayesinde tecrübe edineceğimi bekliyordum. Aynı zamanda okulun şartlarını görme hevesi vardı. Dersi aldıktan sonra sadece kağıt üzerinde derslere gir çık yaptık. Fazla bir tecrübe edinemedim." (ÖA-40), diyerek görüşlerini vurgulamıştır.

Benzer şekilde formasyon grubu DKAB öğretmen adaylarından biri, "Öğretmenlik uygulaması dersi güzel bir ders ve yararlı bir ders olarak görüyordum. Ama maalesef gittiğimiz okuldaki rehber hocaları olsun, danışman hocamız olsun yeterince stajlere karşı ilgili ve yardımcı olmuyorlar. Almadan önce bu dersten beklentim oldukça yüksekti ama öyle olmadı." (FÖA-58) diyerek görüşünü belirtirken, diğer ikisi "Bu dersi almadan önce daha disiplinli ve ciddi bir şekilde hocamızın kontrolü altında olacağını düşünüyordum. Ama bizler okula staj için gönderiliyoruz ama tam bir denetleme söz konusu değil. Yapmış olmak için yapılan bir uygulama olarak kalıyor." (FÖA-59), "Öğretmenlik uygulaması dersini almadan önce stajın çok faydalı olacağını düşünmüştüm. Fakat staja başlayınca formasyonda öğrendiklerimizle okulda uygulananlar farklı olduğu için pek faydasını göremedim." (FÖA-64) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.3 DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersinin Mesleki Gelişim ve Yeterliklerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan DKAB öğretmen adaylarına, aldıkları ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliklerine katkısının olup olmadığını ve eğer bir katkı sağladıysa bu katkının hangi alanlarda olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan soruya verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutulduğunda, ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliklerine katkısı olduğunu düşünenler ve düşünmeyenler şeklinde gruplandırılabilir. Belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 53'ü (DKAB=30, formasyon=23), ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliliğini arttırmaya katkısının olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar bu dersin, eksikliklerini görebilme, sınıf yönetimi, teorik olarak öğrendiği konuları uygulama fırsatı verme, tahta fobisini yenme, özgüveni artırma, öğrencilerle iletişim becerisini geliştirme gibi farklı boyutlardan mesleki gelişimlerine yararlı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları "Ders sayesinde ileride nasıl bir öğretmen olabilirim eksik yönlerim neler bunları

görmeme yardımcı oldu. Kendimi yakından tanıma fırsatım oldu." (ÖA-4), "İleride bizi nelerin beklediğini, sınıf ortamının nasıl olduğunu, o yaşlardaki çocukların en çok merak ettikleri konuları ve en önemlisi de tecrübeli bir hocanın dersinde bulunarak sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi oldum." (ÖA-12), "Çok iyi tecrübeler edindim, hatalarımın eksikliklerimin farkına vardım ve aynı zamanda iyi bir öğretmen olabileceğimi gördüm. Dolayısıyla da mesleki özgüvenime oldukça katkı sağladı. Gittiğim okuldaki hocaların hatalarını eksikliklerini çok nadirde olsa takdir edebileceğim yönlerini gördüm." (ÖA-35), "Bu konuda hiç bilgi sahibi değilken tecrübe kazandım. Sınıfı okulu öğrencileri ve ortamı tanıma fırsatı buldum." (FÖA 50), "Şimdiye kadar öğrendiğim teorik bilgileri pratiğe dökme imkânım oldu. Bu bilgileri öğrencilere aktarabiliyordum kendime güvenim arttı." (FÖA-55) şeklinde görüşlerini belirterek, ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliklerine katkılarını sıralamışlardır.

Öğretmen adaylarının 15'i ise (DKAB=10, formasyon=5), ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliliğini arttırmaya katkısının olmadığını düşünmektedir. Dersin mesleki gelişimlerine katkısı olmadığını düşünenler bunun nedenleri olarak; ilgili paydaşların derse yeterli özeni göstermemesi, uygulama öğretmeninin gerekli yeterliklere sahip olmaması, dersin formalitesinin çok olması, danışman öğretim üyesinden dönüt almama, ders saatinin azlığı ve tek dönem olması gibi ders sürecinde yaşadıkları sıkıntılara değinmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları "Dersi almadan önce her şey güzel geliyordu ama staja gidince hocaların da hiçbir formasyonunun olmadığını, hiçbir yöntem, tekniği kullanmadığını ve devamlı istiyorsan gelme değişlerinden sonra okuldan soğudum. Belki dersten geçtim ama hiçbir öğretmenlik tecrübesi edinemedim. Sadece içimdeki ışığı söndürdü." (ÖA-8) diyerek uygulama öğretmeninden kaynaklanan sorunlar nedeniyle dersin mesleki gelişimine bir katkısının olmadığını ifade ederken, diğeri "Bu bir dönemlik dersin ileriye dönük katkısı olsa da gelişim-yeterlilik kavramlarını kesinlikle karşılayacak düzeyde bir süreç olmadı. Zaten dönemin başında bir kısım formalitelerden dolayı sekteye uğrayan bir süreçti. Zaman da kısa idi. Isınmamızla dersin bitimi neredeyse bir oldu." (ÖA-17) şeklinde dersin yetersizliği ve formalitelere vurgu yapmakta, yine bir diğeri "Gerek danışman gerekse de staj hocasından bu konuda gerekli dönütü almadığım için bana pek bir şey kattığını düşünmüyorum." (ÖA-33) diyerek danışman ve uygulama öğretmenin gereken ilgiyi göstermemesi gerekçe göstererek dersin mesleki gelişimine bir şey katmadığını ifade etmiştir. Formasyon grubu DKAB öğretmen adaylarından ikisi ise "Formasyonda öğrendiklerimizle okulda uygulananlar farklı olduğu için pek katkısını göremedim." (FÖA-64), "Herhangi bir katkısı olmadı. Çünkü uygulama için gittiğimiz okullardaki öğretmenler geleneksel bir şekilde ders anlatıyorlardı ve üslup, davranışları çok hoş olmayan şeylerle karşılaştık." (FÖA-68) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

3.4 DKAB Öğretmen Adaylarının Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programında Aldıkları Dersler İle ÖU Dersinin Bağlantısı Hakkındaki Görüşleri

Çalışmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının lisans ya da pedagojik formasyon programında aldıkları derslerle ÖU dersi arasında bağlantı olup olmadığı konusundaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan soruya verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulduğunda yanıtlar tablo 5'teki gibi üç tema altında gruplandırılabilir. Belirlenmiştir.

Tablo 5: DKAB Öğretmen Adaylarının Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programında Aldıkları Dersler İle ÖU Dersinin Bağlantısı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Temalar

	DKAB		Formasyon Grubu	
	f	%	f	%
Lisans ya da pedagojik formasyonda aldıkları derslerle ÖU dersinin ilişkili olduğunu düşünenler	20	50	15	50
Lisans ya da pedagojik formasyonda aldıkları derslerle ÖU dersinin ilişkili olmadığını düşünenler	9	22,5	10	33,3
Lisans ya da pedagojik formasyonda aldıkları derslerden bazılarının ilişkili olduğunu düşünenler	9	22,5	1	3,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının yarısı, lisans ya da pedagojik formasyon programında aldıkları derslerle ÖU dersinin ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı en fazla ilişkili olduğunu düşündükleri dersleri ismen zikrederken, bir kısmı da bağlantılı olduğunu düşündükleri ders grubunun hangi açılardan yararlı olduğu konusunda görüşlerini aktarmıştır. Örneğin DKAB bölümü katılımcılarından biri "Lisans eğitiminde aldığımız özellikle eğitim dersleri öğretmenlik uygulamalarıyla en fazla ilgili derslerdir. Öncelikle karşımızdaki çocukların psikolojisini ve gelişimini dikkate almamız ki dersi nasıl anlatacağımız kazanımları nasıl öğrencilere benimseteceğimiz açısından çok önemli. Ayrıca alan derslerimiz çocuk seviyesine göre çok ağır olsa da en azından konulara hakim olmamız açısından bizlere faydası var." (ÖA-32) derken, diğeri "Gayet bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Özellikle de özel öğretim yöntemleri dersimizin ciddi faydalarını gördüm. Tamamen uygulanabilir çok şey öğrendik. Nasıl öğreteceğini bilerek o sınıfa girmeyi en fazla bu ders sayesinde öğrendik hepimiz. Diğer eğitim derslerimizin de faydasını gördüm. Alan dersleriyle bağlantı kuracak olursak tabii ki de doğrudan ilgili, fakat alan derslerimi çok iyi sindiremediğimi fark ettim." (ÖA-35) diyerek eğitim derslerinin özellikle de özel öğretim yöntemleri derslerinin ÖU dersine ciddi katkısı olduğunu dile getirmiştir.

Formasyon grubu öğretmen adaylarından ikisi ise "Lisans derslerim bana alan bilgisi kazandırdı. Bu alan bilgisini girdiğim derslerde kullanma fırsatı buldum." (FÖA-50), "Lisans dersleri bilgilerin zeminini oluşturuyor. Birçok konuda derslerin arka planında olanları da öğrendiğimiz için anlatmamız açıklamamız ve örnek vermemiz kolaylaşıyor. Ne kadar çok örnekleme ve açıklama olursa dersi anlatmak ve bağlantı kurmak daha başarılı etkili olduğunu düşünüyorum. Ezberden hadislerin ve ayetlerin Arapça ve Türkçesini ders anlatırken söylemek daha etkili oluyor. Ya da okuduğumuz dini kitaplardan yazar ismi vermek öğrenciye karşı bilgili olduğunu gösteriyor." (FÖA-63) şeklinde görüşlerini belirterek pedagojik formasyon programında aldıkları meslek bilgisi derslerinden çok, alan bilgisi derslerine daha fazla vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların ÖU dersiyle ilişkili olarak en sık yazdıkları dersler açısından DKAB bölümü ve formasyon grubu öğretmen adaylarının cevapları arasında bir farklılaşma sezilmektedir. DKAB bölümü öğrencilerinin ÖU dersi ile en fazla ilişkili gördükleri lisans dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Bunlar arasında da Özel Öğretim Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi dersi başta olmak üzere Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim psikolojisi gibi dersler sıklıkla zikredilmektedir. DKAB bölümü öğrencilerinde alan derslerine ise daha az vurgu vardır. Bunun aksine formasyon grubu öğretmen adayları ÖU dersiyle bağlantılı dersler konusunda alan derslerine daha fazla değinmektedir. Bu durumun muhtemel nedeni formasyon grubu öğretmen adaylarının uygulama için Anadolu İmam Hatip Liselerine gitmeleri ve buradaki dersler için alan bilgisinin daha fazla öne çıkması olabilir. Bir diğer muhtemel neden ise pedagojik formasyon programında meslek bilgisi derslerinin sıkıştırılarak yoğun bir programda kısa sürede verilmesi, bu ders grubundan istenilen verimliliğin alınmasına engel teşkil edebilmesidir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların 19'u lisans ya da pedagojik formasyon programında aldıkları derslerin ÖU dersiyle bağlantılı olmadığını ve bu derse katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bunlardan biri "Lisans eğitiminde aldığımız derslerin oldukça teorik kaldığını düşünüyorum. Bu bilgilerimizi pratiğe aktarma konusundaki yeterliliğimizi artırmaya yönelik ders sayısı oldukça az. Daha sağlıklı bir ÖU dersi için lisans derslerinin pratik kısımlarının artırılması, bu konuda biz öğrencilerin daha aktif kılınması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü pratik olmadan öğrenilen akademik bilgilerin çocukların seviyelerine indirilebilmesi işi oldukça zor." (ÖA-13) diyerek lisans eğitiminde aldığı teorik derslerin uygulamaya yansıtılmasındaki güçlüğü dikkat çekerken, diğeri "4 yıl boyunca aldığımız onca teorinin benim sahneye çıkışımla yerle bir olacağını hiç düşünmezdim. eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri vs. dinlerken güzel, ancak pratik boyutu benim için hayal kırıklığı idi. Kısmen olsa da yakaladığım bazı bilgiler oldu. Ancak %80 gibi bir oran verebilirim ki, kendi açımdan oldukça iyimser bir rakam, öğretilenlerin çoğu havada kaldı." (ÖA-17) şeklinde görüşünü belirterek yine aldıkları teorik derslerin pratiğe yansıtılmadığını vurgulamaktadır. Bir başka öğretmen adayı da "Gerek alan dersleri, gerekse de meslek bilgisi dersleri olsun kendi çabam olmasaydı bana pek katkısı olduğunu söyleyemem. Alan dersleri zaten mesleğim için beni hiç geliştirmede desem yeridir. Biz üniversitede mezheplerin kurucularını ezberlerken, çocuklar okulda bize daha hayatın içinden şeyler soruyor ve ne diyeceğimizi bilemiyoruz. Üniversiteyi bitirdim ama bir çocuğun günlük bir meseleyi ilgilendiren sorusuna bile zar zor cevap vermek çok üzüyor beni." (ÖA-18) diyerek özellikle alan derslerinin katkısına yönelik önemli bir eleştiri getirmiştir.

Formasyon grubu katılımcılarından biri ise "Asıl ders çalışmanın öğretmenlikle başlayacağının farkına vardım. Üniversitedeki derslerin çoğu ezberdi ve unutulduğunu, artık yaşayarak ve daha fazla okuyarak öğrenmem gerektiğini anladım." (FÖA-62) diyerek lisans derslerinin kalıcı olmamasına değinirken, diğeri "Hiçbir bağlantısı yok. İmam bildiğini okur. Üniversite yıllarında kendini geliştirdin mi geliştirdin yoksa lisans hiçbir şey veremiyor." (FÖA-52) şeklinde görüşünü ifade ederek yine aldıkları derslerin etkisizliğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yanıtları içerik analizine tabi tutulduğunda lisans ya da pedagojik formasyon derslerinin ÖU dersiyle ilişkili olmadığını ve bu derse katkı sunmadığını düşünenlerin oranı DKAB bölümü öğrencilerine göre formasyon grubu öğrencilerinde daha yüksektir. Bu durum sıkıştırılmış bir pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının lisans ya da bu programda aldıkları teorik dersleri pratiğe yansıtılma becerilerini geliştirmede, lisans eğitimine yayılmış pedagojik formasyon biçimine göre daha verimsiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların 10'u ise lisans ya da pedagojik formasyon derslerinden bazılarının ÖU dersiyle bağlantılı olduğunu ve katkı sunduğunu, bir kısmının da ilişkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan üçü bu konudaki görüşlerini "Lisans eğitiminde aldığımız her ders birebir işimizi kolaylaştırabilecek ve tamamı iyi bir öğretmen olmamıza yetecek dersler değildi. Mesela bize hitabet, drama ve ayrıntılı şekilde çocuk psikolojisi dersleri verilmeliydi. Her ders bizi sadece alan anlamında doldurmaya ve bilgi yığmaya yönelikti. ÖU dersinde işime yarayan tek dersin özel öğretim yöntemleri olduğunu söyleyebilirim." (ÖA-29) "Lisans eğitimindeki alan dersleri çok üst düzeyde ve ileride muhatap olacağımız çocuklarla pek ilgili değil. Biraz daha onlara yönelik olmalı. Alan derslerinin dışındaki diğer meslek bilgisi dersleri ÖU dersi ile bağlantılı ve güzel." (ÖA-31), "Aslında birkaç dersin dışında çok bağlantılı olduğunu düşünmüyorum. Üniversitede gördüğümüz dersler daha teorik. Bence hangi ders olursa olsun olabildiğince uygulamaya dökülmelidir." (ÖA-37) şeklinde ifade ederek lisans

eğitimlerinde aldıkları diğer derslerin bazılarının ÖU dersiyle ilişkili ve bu derse katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

3.5 DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Kaynağına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların kaynağına ilişkin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bu soruya verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutulduğunda, karşılaşılan sorun kaynaklarına ilişkin yanıtların Tablo 6'da görüldüğü gibi uygulama öğretmeni, danışman öğretim üyesi, öğrenciler ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlar, ders saati azlığı ve zamansızlığı, fakülte ya da okul idaresi ile okul ortamı, teknik imkanlar ve diğer öğretmenler olmak üzere altı temada gruplandırılabilceği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak sorunla karşılaşmadığını ifade eden katılımcılar da vardır. Yanıtların içinde birden fazla sorun kaynağına temas edilebildiği için sorun alanlarının frekans ve yüzde toplamları katılımcı sayısına göre yüksek çıkabilmektedir.

Tablo 6: DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi Kapsamında Karşılaştıkları Sorunların Kaynağına İlişkin Temalar

	DKAB		Formasyon Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Uygulama öğretmeni	16	40	11	36,6	27	38,6
Danışman öğretim üyesi	17	42,5	6	20	23	33,8
Öğrenciler / sınıf ortamında istenmeyen davranışlar	6	15	10	33,3	16	22,8
Okul idaresi - fakülte yönetimi	7	17,5	1	3,3	8	11,4
Ders saati azlığı ve zamansızlığı	7	17,5	-		7	10
Okul ortamı, teknik imkanlar ve diğer öğretmenler	5	12,5	1	3,3	6	8,6
Sorunla karşılaşmadım	2	5	8	26,6	10	14,3

Tablo 6'da da görüldüğü gibi DKAB öğretmen adayları ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorun kaynağı olarak en fazla uygulama öğretmeni işaret etmiştir. Yanıtların içeriğine bakıldığında uygulama öğretmenlerine mesleki yeterliliklerinin düşük olması, mesleki tükenmişlik yaşamaları, öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmemeleri, onlara yeterince dönüt vermemeleri, dersi sürekli öğretmen adayına bırakmaları ya da tersi olarak öğretmen adayına ders anlatma fırsatı tanınamaları, yoklama konusunda farklı tutumlara sahip olmaları gibi eleştiriler yöneltilmiştir.

Bu konuda DKAB bölümü öğrencilerinden birisi "Yaşadığım sorun rehber öğretmenimin benimle diyalog kurmada dahi zorlanmasıydı. Hocam bana hiç bilgilendirmede bulunmadı. Şunu da belirtmeliyim ki rehber öğretmenimden nasıl bir öğretmen olmamam gerektiğini öğrendim." (ÖA-13), derken bir diğeri "Emekliliğine 1 yıl kalmış bir hocada staj yapmış birisi olarak sadece nasıl bir öğretmen olmaman gerektiğini öğrendim ondan. Çünkü gerçekten bıkmıştı artık. Ben değişik etkinlikler yapmaya çalıştıkça böyle şeylere gerek yok tarzında dönütler veriyordu. Birçok arkadaşımız stajdan sonra heveslenecekleri yerde daha çok bıkmışlardı. En basitinden bizim hocamız bize staja gelmeyin gidin KPSS çalışın diyerek iyilik yaptığını sanıyordu. Grubumdaki birçok kişinin hiç ders anlattığını dahi görmedim ve anlatmadılar da büyük ihtimalle. Sonra niçin eğitim sistemimiz bu halde diyoruz. Böyle önemli bir dersi boş bir ders gibi geçiren bir sürü öğrenci ve öğretmen var." (ÖA-35) diyerek uygulama öğretmenin mesleki tükenmişliği ve ÖU dersine önem vermemesini dile getirmektedir.

Yine DKAB bölümü öğrencilerinden birisi "Okuldaki hocamız bizi bırakacağını söyleyerek devamsızlığımıza takıyordu." (ÖA-11) diyerek uygulama öğretmenin devamsızlık konusunda aşırı hassasiyet gösterdiğini ima ederken, bir diğeri "Bizi hem danışman hocamız hem de uygulama hocamız hep geçiştirdi. Bir kez olsun bile bizi dinlemediler, dönüt vermediler. Uygulama öğretmeni danışman hocamız gibi yoklamaya hiç önem vermedi. Bir defa gelenlere bile hem yüz verdi hem de onları varsaydı. Ben her zaman hazırlıklı gittim ve günlerimi verdim. Bir defa okula uğrayan arkadaşla aynı puanı aldım." (ÖA-21) diyerek uygulama öğretmenin devamsızlık ve not konusunda adil olmadığını, kendilerine hiçbir dönüt vermediğini belirtmiştir. Her iki öğretmen adayının cevabı uygulama öğretmenlerinin devamsızlık gibi aynı meselede ne kadar farklı davrandıklarını ortaya koymaktadır. Bir diğer öğretmen adayı da "En büyük sıkıntım rehber hocanın bize dersi anlattırmaması, sürekli bu hafta önemli deyip bizi geçiştirmesi oldu." (ÖA-12) şeklinde görüşünü ifade ederek uygulama öğretmenin kendilerine ders anlatımı için yeterince fırsat tanımadığını belirtmiştir.

Formasyon grubu öğretmen adaylarından bazıları da yukarıdaki eleştirilere ek olarak, "Rehber öğretmen ders dışı görevler veriyordu". (FÖA-42), "Uygulama öğretmeni dersi sürekli bize bıraktığı için mutlu oluyordu." (FÖA-52), "Uygulama öğretmeni geleneksel anlayışla hareket ediyordu. Ayrıca dersten çok kendi özel hayatından bahsediyordu, sürekli kendini övüp meslektaşlarını eleştiriyordu." (FÖA-68), şeklinde uygulama öğretmeninine ilişkin eleştirilerini sıralamışlardır.

Tablo 6'da da görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık üçte biri ÖU dersi kapsamında en fazla ikinci sorun kaynağı olarak fakültede bu dersleri yürüten danışman öğretim üyelerini görmektedir. Bu konuyu DKAB bölümü öğrencileri formasyon grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda vurgulamıştır. Yanıtlarda

danışman öğretim üyeleri için en sık yöneltilen eleştiriler ise, ÖU dersinin teorik kısmını düzenli işlememe, öğrencilerle yeterince ilgilenmeme, onlara zaman ayırmama, not verirken adil olmama, eğitim sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama ve öğretmen adaylarını izlemeye gelmeme, onlara dönüt vermeme gibi eleştirilerdir.

Bu konuda öğretmen adaylarından ikisi “Yaşadığım sorun öğretim üyesinin kafasına göre not vermesi hevesimi acayip derecede kırdı.” (ÖA-14), “Danışman öğretim üyemiz çok ilgisizdi.” (ÖA-37) derken, bir diğeri “Üniversitedeki danışman hocam dinlemeye geldiğinde “sınıfta gezilmez, masaya oturup anlat ciddi ol tahtayı gerektiğinde kullan” dedi. Oysa eğitim derslerinde bunları görmüştük. Sınıfa hâkim olmak adına sınıfta gezilmeli, tahtayı kullanmalı öğrenci sıkılınca onları aktif hale getirip geri derse bağlamalı şekilde öğrenmiştik.” (ÖA-10) diyerek eğitim derslerinde öğrendikleriyle danışman öğretim üyesinin kendisinden beklediklerinin ne kadar da farklı olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı ise “Hiç staja bile gitmeyen arkadaşlarımızın süslü dosyalar hazırlayarak bizlerden yüksek not almaları da değişik bir durum. Hele ki birçok akademisyen hocamızın bizleri dinlemeye gelecek vakit bulamamaları, vakit bulup okula geldiklerinde kendimizi bir ders boyunca gösterme gibi bir hakka sahipken hocamızın bizi 10 dakika dinleyip müdür odasına sohbet gitmesi gibi durumlar bu dersi oldukça değersiz hale getiren tirajı komik şeyler.” (ÖA-35) şeklinde görüşlerini ifade ederek danışman öğretim üyelerinin not verme ve öğretmen adaylarını uygulama okulunda izleme konusundaki eksikliklerini eleştirmiştir.

Katılımcıların ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorunların kaynağı öğrenciler ve sınıf ortamı temasında da toplamaktadır. Bu temada, sınıfların kalabalık oluşu, sınıf kontrolünü sağlayamama, öğrencilerin sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları, öğrencilerin öğretmen adaylarını stajer hoca diye önemsememesi, öğrencilerde disiplinsizlik, dersi umursamazlık gibi nedenler sıklıkla cevaplara yansımıştır. Örneğin DKAB bölümü katılımcılarından bazıları “Öğrencilerin çok kalabalık olması sıkıntı yaşattı.” (ÖA-2), “Sınıfa hakim olma konusunda ciddi sorun yaşadım. Öğrencilerin birbirlerine karşı tavırları çok kötüydü.” (ÖA-34), “Öğrencilerde disiplinsizlik, öğretmene saygı duymama, lakayt davranma, dinlemeyi bilmeme ve dersi umursamazlık çok fazlaydı.” (ÖA-39), şeklinde öğrenci kaynaklı sınıf ortamındaki istenmeyen davranışların nedeniyle yaşadıkları sıkıntıları vurgulamışlardır.

Tablo 6’da görüldüğü gibi formasyon grubu öğretmen adayları ÖU dersinde yaşadıkları sorun kaynağı olarak öğrenci ve sınıf ortamına, DKAB bölümü öğrencilerine göre daha fazla temas etmişlerdir. Ayrıca formasyon grubu öğretmen adaylarının bu konuyla ilişkili yaşadıkları sorunların da nispeten farklılaştığı sezilmektedir. Formasyon grubu öğretmen adayları bu konuda en sık öğrencilerin kendilerini stajer olarak görüp, yeterince önemsememelerinden şikâyet etmektedir. Örneğin bazı katılımcılar bu durumu “Uygulama öğretmeni olmadığında derse girdiğimizde öğrenciler stajer olduğumuz için bizi pek takmıyorlardı.” (benzer şekilde FÖA-42, FÖA-45, FÖA-46) şeklinde ifade etmişlerdir. Formasyon grubu öğretmen adaylarının bu konuda karşılaştıkları öğrenci kaynaklı diğer sorunlara ilişkin yanıtları ise şu şekildedir: “Öğrencilerin derslere ilgileri az. Dağıtılan tabletlere oyunlar yüklediklerini ve derste bunlarla oynadıklarını gördüm.” (FÖA-50), “Bazı öğrenciler isteyerek gelmedikleri için dersleri sevmiyorlar. Bu nedenle çok dinledikleri de söylenemez. Derste tabletleri ve telefonları ile oynuyorlar. Arkadaşlarına laf yetiştirme, dersi kaynatma çok fazla.” (FÖA-63), “Öğrencilerdeki rahatlık bazen rahatsızlık veriyor. Öğretmenine karşı, arkadaşlarına karşı davranışları hoş değil. Derslere de pek önem vermiyorlar. Bazı öğrenciler İHL’ye zorla gelmiş bu yüzden okulu sevmiyorlar.” (FÖA-69).

DKAB bölümü ile formasyon grubu öğretmen adaylarının öğrenci ve sınıf ortamına ilişkin yaşadıkları sorunların nispeten farklılaşmasının muhtemel nedeni bu öğretmen adaylarının uygulama okulu olarak ortaöğretim kurumlarına (AİHL) gitmeleri olabilir. Nitekim öğretmen adaylarının işaret ettikleri öğrenci kaynaklı sorunların bir kısmı (okula istemeden gelme, derste tablet kullanımı vs) bu okullarla ilgili hususlardır. Bir diğer muhtemel neden ise İnönü Üniversitesinde yürütülen Pedagojik formasyon programında sınıf yönetimi dersinin ikinci yarıyıldan önce ÖU dersiyle aynı yarıyıldan okutulmasından dolayı öğretmen adaylarının bu dersin yeterliklerini edinme ve sergileme imkanlarının zaman açısından sınırlı olmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları diğer bir sorun kaynağı fakülte ve okul yönetimlerine ilişkindir. Bu kapsamda en sık ifade edilen sorunlar her iki birimin de ÖU dersinin uygulanmasına yönelik gerekli özeni ve ilgiyi göstermemesi, her iki birim arasında yeterli iletişimin kurulamaması, her iki birim arasındaki yazışmaların/ formalitelerin çok olması gibi sorunlardır. Bu konuda katılımcılardan bazıları “Uygulama okulundaki idare çok ilgisizdi. Gelmeseydiniz daha iyi olurdu der gibi davrandı.” (ÖA-25), “Fakülte ve okul idaresi arasında bir kopukluk oldu. Hocalar bizimle her anlamıyla ilgilenmediler.” (ÖA-24), “İdarenin sorgulayıcı tutumu sıkıntı oluşturdu. Staj dosyasını tamamlarken gerekli evrakları tamamlarken çok eleştirel ve sorgulayıcı davrandılar. Ne yapacaksınız ne gerek var saçmalık şeklinde tepkiler verdiler.” (ÖA-54) şeklinde fakülte ya da okul idaresinin tutumundan kaynaklanan yaşadıkları sorunları vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adayları ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları bir diğer sorun kaynağı olarak bu dersin zamanlamasını ve azlığını da ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre dersin 4. sınıfın ikinci döneminde olması, özellikle kamu personeli seçme sınavına hazırlanma, mezuniyet hazırlıkları gibi yoğunluk içerisinde sorun olmaktadır. Örneğin bu konuda katılımcılardan biri "Dersin son yıl olmasından kaynaklı KPSS telaşı, mezuniyet hazırlıkları gibi durumlar dersin aksamasına yol açtı ve daha fazla ilgi göstermemize engel teşkil etti." (ÖA-16) diyerek görüşünü ifade ederken, diğer bazı katılımcılar derse daha önceki dönemlerden itibaren daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. (ÖA-27, ÖA-29, ÖA-36)

DKAB öğretmen adayları ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları bir diğer sorun kaynağı olarak uygulama okul ortamında özellikle teknik yetersizlikleri ve diğer öğretmenleri de vurgulamışlardır. Bu kapsamda özellikle ortaokullar için en sık dile getirilen sorun istedikleri kadar fotokopi makinesini kullanamama, sınıflarda projeksiyon, bilgisayar gibi araçların olmaması gibi teknik altyapı yetersizlikleridir. Örneğin katılımcılardan ikisi "Okulun teknik olarak yetersiz olması dersi istediğimiz gibi işlememiz konusunda engel teşkil ediyordu." (ÖA-5, ÖA-20) diyerek bu soruna işaret etmişlerdir.

Katılımcılar ayrıca gittikleri uygulama okullarındaki diğer öğretmenlerin tutum ve tavırlarından dolayı da bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri "Uygulama okulunda karşılaştığım en büyük sıkıntı her öğretmenin sürekli - iki yıla kalmaz siz de bıcarsınız bu heyecanınız kalmaz- diyerek hevesimi kırmalarıydı. Bizden sürekli onlar gibi olmamızı bekleyip ima etmeleri. Çünkü elimde ne zaman etkinlik kağıdıyla gitsem ya da çocuklara oyun oynatsam hep aynı tepkiyle karşılaştım. Ve gerçekten öğretmenler odası denen yerin hiç de iç açıcı ve motive edici bir yer olmadığını gördüm." (ÖA-29) şeklinde görüşlerini belirtirken, diğeri "Öğretmen adaylarına okuldaki hocaların 2. sınıf insan muamelesi yapması da hiç hoş olmuyor. Ben yaşadığım örnekten bahsetmek istiyorum. Öğretmenler odasında bir uzun masa var ve öğretmenler genelde hep oraya oturuyor. Yer kalmadığında ise kenarda biraz daha alçakta duran sandalyelere oturuluyor. Biz ders saatinden erken gittiğimiz bir gün masada oturup diğer hocalarla sohbet ederken teneffüs zili çaldı. İçeriye giren hocalar bizi çok kınayan bakışlarla yerimizden kaldırmışlardı." (ÖA-35) diyerek uygulama okulundaki öğretmenlerin tutum ve tavırlarından dolayı yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının 10'u ise ÖU dersi kapsamında herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir.

3.6. DKAB Öğretmen Adaylarının ÖU Dersi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne ya da Dersin Daha Verimli Olmasına İlişkin Önerileri

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorunların çözümüne ya da dersin daha verimli olmasına ilişkin önerilerinin tespiti amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulduğunda, katılımcıların yaşadıkları sorun kaynaklarına uygun olarak en fazla uygulama öğretmeni ve danışman öğretim üyesi hakkında önerilerde buldukları belirlenmiştir.

DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında uygulama öğretmeni kaynaklı karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri; "uygulama öğretmenin mesleki yeterliliği yüksek, gerçekten rehber olabilecek vasıflara sahip öğretmenler arasından seçilmesi" (ÖA-11, ÖA-30, ÖA-40, FÖA-53), "Uygulama öğretmenlerinin adayı derste gözlemlemesi, performansı hakkında dönüt vermesi" (ÖA-4, ÖA-15, FÖA-42), "uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının derse devamlılığını sıkı takip etmesi," "Uygulama öğretmenlerine bu ders kapsamındaki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirmeleri için hazırlayıcı kurs verilmesi"(ÖA-13, ÖA-19) ve "uygulama öğretmene düşen öğretmen adayı sayısının azaltılması" şeklindedir.

DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında danışman öğretim üyesi kaynaklı karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri ise, "ÖU dersinde danışman öğretim üyesi olarak din eğitimi bilimcilerinin ya da eğitim formasyonuna sahip hocaların atanması" (ÖA-10, ÖA-25, ÖA-31), "danışman öğretim üyesinin ÖU dersine gereken özeni göstermesi" "öğretmen adaylarıyla daha fazla ilgilenmesi" (ÖA-1, ÖA-4, ÖA-14, ÖA-16, ÖA-18, ÖA-24, ÖA-25, ÖA-26, ÖA-30, ÖA-36, ÖA-37), "dersin haftalık teorik kısmını düzenli işlemesi ve adaylara dönüt verilmesi" (ÖA-7, ÖA-24, ÖA-37, FÖA-42), "dönem içerisinde en az bir kez adayları uygulama okulunda gözlemlemesi" (ÖA-26, FÖA-54, FÖA-64, FÖA-65, FÖA-66), "uygulama öğretmeniyle daha fazla iletişim halinde olması" (ÖA-38) şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adayları uygulama öğretmeni ve danışman öğretim üyesi kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin yanı sıra uygulama okulu, okul idaresi, ÖU dersinin okutulduğu dönem ve ders saati ile genel olarak öğretmen yetiştirme sistemi ve programlarına yönelik olarak da önerilerini sıralamışlardır. Önerilerden bazıları "Okul idarelerinin daha yapıcı ve yardımcı olması" (ÖA-25), Uygulama okullarının teknik imkânlarının artırılması (ÖA-2, ÖA-5, ÖA-10, ÖA-20), "ÖU dersinin kredisinin artırılması ve dersin dönemlere yayılarak daha önceki dönemlerde verilmesi" (ÖA-12, ÖA-13, ÖA-17, ÖA-25, ÖA-27, ÖA-32, ÖA-36, ÖA-39, ÖA-40) "Öğretmen yetiştirme programlarında birinci sınıftan başlayarak uygulamaya yönelik derslerin artırılması" (ÖA-6, ÖA-16) "Lisans derslerinin gerçek ortamlara uygun ve uygulanabilir biçimde verilmesi" (ÖA-22) "Öğretmen adaylarının üniversiteye girişte seçilmesi ve iyi yetiştirilmesi" (ÖA-16) "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motive edilmeleri" (ÖA-30) şeklindedir.

Formasyon grubu öğretmen adayları yukarıdaki önerilerden farklı olarak "Formasyon programlarına sınırlı öğrenci alınması, kaliteli eğitim verilmesi, dersin ücretsiz olması (FÖA-49), "Formasyon derslerinin lisans eğitimine dağıtılması" (FÖA-52), "kendi illerinde de ÖU dersini alabilmeye imkan sağlanması" (FÖA-62) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

4- Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğreticilik becerilerini geliştirebilmeleri ve mesleki deneyim kazanabilmeleri ancak gerçek okul ortamında mümkün olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları "okul deneyimi" ve "öğretmenlik uygulaması" dersleri önemli bir role sahiptir. Bu dersler sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu bir tutum ve ilgi geliştirmesi, mesleklerine ilişkin ilk deneyimlerini edinmeleri beklenmektedir. Ancak bu derslerden beklenen yararların elde edilebilmesi, söz konusu derslerin etkili bir biçimde yürütülebilmesine bağlıdır. Bu nedenle derslerin etkililiğini artırmaya yönelik yürütülecek çalışmalarda ilgili paydaşların görüşlerinin alınması, durum analizlerinin yapılabilmesi için önem arz etmektedir.

Bu çalışmalara bir katkı sunmasının ümit edildiği bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının gerek lisans eğitimleri sırasında gerekse de pedagojik formasyon sertifika programlarında aldıkları "öğretmenlik "uygulaması" (ÖU) dersine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Çalışmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersinin fakültede işlenen teorik kısmına katılım durumları oldukça düşüktür. Bu durum formasyon programı ilahiyat grubuna göre İlköğretim DKAB bölümü öğrencilerinde daha da düşüktür. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, bu durumun muhtemel nedeni olarak danışman öğretim üyelerinin ilgisizliğine ve dersin teorik kısmının haftalık düzenli bir şekilde işlenmemesine işaret etmektedir. Buna karşılık hem DKAB bölümü hem de formasyon grubu öğretmen adaylarının ÖU dersinin uygulama okullarındaki uygulama kısmına katılım durumu ise teorik derse katılıma göre oldukça yüksektir.

Çalışmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri ÖU dersini almadan önce ders hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını, ancak dersi aldıktan sonra ise görüşlerinin olumsuz yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerinin değişmesinde genel olarak ders sürecinde yaşadıkları sorunları gerekçe göstermiştir. Bununla birlikte katılımcıların % 30'u ÖU dersini almadan önce ve aldıktan sonra bu ders hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını belirtirken, % 27'si ise ÖU dersini almadan önce ders hakkında olumsuz görüşlere sahip olduklarını, ancak dersi aldıktan sonra görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının % 76'sı, ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliliğini artırmaya katkısının olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar bu dersin, eksikliklerini görebilme, sınıf yönetimi, teorik olarak öğrendikleri konuları uygulama fırsatı verme, tahta fobisini yenme, özgüveni artırma, öğrencilerle iletişim becerisini geliştirme gibi farklı boyutlardan mesleki gelişimlerine yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu veri diğer öğretmenlik alanlarına yönelik yapılan Tepeli ve Caner (2014), Ekici, (2008) gibi benzer bazı çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Buna karşılık öğretmen adaylarının % 20'si ise ÖU dersinin mesleki gelişim ve yeterliliğini artırmaya katkısının olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının yarısı, lisans ya da pedagojik formasyon programında aldıkları derslerle ÖU dersinin ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların ÖU dersiyle ilişkili olarak en sık yazdıkları dersler açısından DKAB bölümü ve formasyon grubu öğretmen adaylarının cevapları arasında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre DKAB bölümü öğrencileri ÖU dersi ile en fazla ilişkili gördükleri lisans dersleri olarak başta "özel öğretim yöntemleri" ve "sınıf yönetimi" olmak üzere öğretmenlik meslek bilgisi derslerini zikrederken, formasyon grubu öğretmen adayları ÖU dersiyle bağlantılı dersler konusunda alan derslerine daha fazla değinmiştir. Ayrıca lisans ya da pedagojik formasyon derslerinin ÖU dersiyle ilişkili olmadığını ve bu derse katkı sunmadığını düşünenlerin oranı DKAB bölümü öğrencilerine göre formasyon grubu öğrencilerinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sıkıştırılmış bir pedagojik formasyon programının öğretmen adaylarının lisans ya da bu programda aldıkları teorik dersleri pratiğe yansıtabilme becerilerini geliştirmede, lisans eğitimine yayılmış pedagojik formasyon biçimine göre daha verimsiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorunların, "uygulama öğretmeni", "danışman öğretim üyesi", "öğrenciler ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlar", "ders saati azlığı ve zamansızlığı", "fakülte ya da okul idaresi" ile "uygulama okul ortamı" olmak üzere altı temada toplandığı tespit edilmiştir.

DKAB öğretmen adayları ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorun kaynağı olarak en fazla uygulama öğretmenini işaret etmiştir. Uygulama öğretmenlerine mesleki yeterliliklerinin düşük olması, mesleki tükenmişlik yaşamaları, öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmemeleri, onlara yeterince dönüt vermemeleri, dersi sürekli öğretmen adayına bırakmaları ya da tersi olarak öğretmen adayına ders anlatma

fırsatı tanımamaları, yoklama konusunda farklı tutumlara sahip olmaları gibi eleştiriler yöneltmiştir. Diğer öğretmenlik alanlarına ilişkin yapılan Demircan (2007), Dursun ve Kuzu (2008), Paker (2008), Eraslan (2009), Demir ve Çamlı (2011), Kocadere ve Aşkar (2013) gibi diğer bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini rehberlik becerileri açısından zayıf buldukları, onlarla iletişim güçlüğü yaşadıkları, yeterli dönüt alamadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaklaşık üçte biri ÖU dersi kapsamında en fazla ikinci sorun kaynağı olarak fakülte bu dersleri yürüten danışman öğretim üyelerini işaret etmiştir. Bu konuyu DKAB bölümü öğrencileri formasyon grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda vurgulamıştır. Danışman öğretim üyeleri için en sık yöneltilen eleştiriler olarak, ÖU dersinin teorik kısmını düzenli işlememe, öğrencilerle yeterince ilgilenmeme, onlara zaman ayırmama, not verirken adil olmama, eğitim sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama ve öğretmen adaylarını izlemeye gelmeme, onlara dönüt vermeme gibi eleştirilerdir. Diğer öğretmenlik alanlarına ilişkin aynı konuda yapılan Demircan (2007), Paker (2008), Dursun ve Kuzu (2008) gibi bazı çalışmalarda da öğretim üyelerinin öğretmen adaylarıyla sağlıklı iletişim kurmadığı, yeterli dönüt verilmediği, yeterince danışmanlık yapılmadığı gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları sorunların bir diğer kaynağı öğrenciler ve sınıf ortamı temasında toplanmıştır. Formasyon grubu öğretmen adayları bu sorun kaynağına, DKAB bölümü öğrencilerine göre daha fazla temas etmişlerdir. Bu temada, sınıfların kalabalık oluşu, sınıf kontrolünü sağlayamama, öğrencilerin sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları, öğrencilerin öğretmen adaylarını stajer hoca diye önemsememesi, öğrencilerde disiplinsizlik, dersi umursamazlık gibi nedenler sıklıkla cevaplara yansımıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersi kapsamında karşılaştıkları diğer bir sorun kaynağı fakülte ve okul yönetimlerine ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda en sık ifade edilen sorunlar her iki birimin de ÖU dersinin uygulanmasına yönelik gerekli özeni ve ilgiyi göstermemesi, her iki birim arasında yeterli iletişimin kurulamaması, her iki birim arasındaki yazışmaların/ formalitelerin çok olması gibi sorunlardır. Ayrıca katılımcılar uygulamaya gittikleri okul ortamında özellikle teknik yetersizlikleri ve diğer öğretmenlerin tutum ve tavırlarından dolayı da bazen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

DKAB öğretmen adaylarının gerek lisans, gerekse de pedagojik formasyon programı kapsamında aldıkları ÖU dersine ilişkin görüşleri çerçevesinde araştırmada ulaşılan sonuçlara göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- ÖU dersinden beklenen yararların alınabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının dersin teorik ve uygulama kısmına katılım durumlarının artırılmasına ihtiyaç vardır. Bu konuda danışman öğretim üyesinin ve uygulama öğretmenin iyi bir işbirliği ve eşgüdüm içerisinde çalışması, fakülte ve okul yönetimlerinin bu konunun takibinde gerekli özeni göstermesi sağlanmalıdır.

- ÖU dersi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının yarısına yakınının bu dersi aldıktan sonra ders hakkında olumsuz görüş bildirmesi dikkate alınması gereken önemli bir veridir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ÖU dersi sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik ilgili kurum ve kişilerin çaba harcamasına ihtiyaç vardır.

- DKAB öğretmen adaylarının lisans ya da pedagojik formasyon programında aldıkları derslerde edindikleri teorik bilgileri ÖU dersi sırasında uygulamaya yeterince yansıtamadıkları verdikleri yanıtlardan tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik aldıkları derslerin öğretmen adaylarının görev alacakları öğretim kademesi ve verecekleri derslerin öğretim programlarına uyumlu hale getirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca söz konusu dersler işlenirken öğretim elemanları tarafından teorik bilgilerin uygulamaya nasıl katkı sağlayacağına vurgulanması ve örnekler verilmesi yararlı olabilir.

- DKAB öğretmen adaylarının ÖU kapsamında yaşadıkları sorunların genel olarak ders sürecinde yer alan kurum ve kişilere yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle uygulama okulunun, uygulama öğretmenin ve danışman öğretim üyesinin belli kriterlere göre seçilmesine ihtiyaç vardır. Bu kapsamda uygulamada görev alacak personelin bu konuda duyarlı, tecrübeli ve pedagojik yönden yeterli olmasına özen gösterilmelidir. Süreçte aktif rol alan personele yönelik belirli zamanlarda seminer ve kurslar düzenlenmelidir.

- ÖU dersi kapsamında karşılaşılan bir diğer önemli sorun kaynağı olan fakülte ve okul arasındaki işbirliği ve öğretmen ile öğretim üyesi arasındaki iletişimin artırılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır. Bu kapsamda ilgili paydaşların aktif olarak kullanabilecekleri çevrimiçi sanal bir platformun oluşturulması ya da iletişim ve işbirliği sağlayacak etkinliklerin gerçekleştirilmesini izlemeye ve geribildirim vermeye destek verecek web tabanlı izleme ve destek sisteminin geliştirilmesi ve kullanılması sağlanabilir.

- DKAB öğretmen adaylarının ÖU dersine yönelik ifade ettikleri diğer bir sorun kaynağı dersin süresi ve zamanlamasına ilişkindir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının gerçek okul ortamında bulunma sürelerinin dönemlere yayılarak uzatılmasına yönelik kararlar alınabilir. Ayrıca pedagojik formasyon programında sadece ikinci yarıyılında yer alan bu derse ek olarak diğer öğretmenlik programlarında olduğu gibi ilk yarıyılıda da “okul deneyimi” adıyla diğer bir derse yer verilebilir.

- Türkiye’de din eğitimi alanına öğretmen yetiştirme sisteminin çağın ihtiyaçlarına, branslaşmaya ve ihtisaslaşmaya önem verecek şekilde yeniden ele alınmasına ihtiyaç vardır. Böylesi bir yeniden yapılanma planlanırken teori ve pratiği daha fazla iç içe geçirecek, üniversite ve okul ortaklığını ön plana çıkaracak modeller öncelenebilir. Bu kapsamda üniversitelere bağlı uygulama okullarının oluşturulması ve öğretmen yetiştiren fakülteler ile bu okulların güçlü bir işbirliği içerisinde öğretmen adaylarını yetiştirmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKYÜREK, S. (2008). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri*, Kayseri: Laçın Yayınevi.
- AŞIKOĞLU, Nevzat Y. (2011)“Din Öğretiminde Öğretmenin Rolü ve Din Dersi Öğretmeni Yeterlilikleri (Türkiye Örneği)”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 1, S. 5-13.
- AYDIN, M. Şevki (1995) “Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Olarak İlahiyat Fakülteleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 6, s. 59-98.
- AYDIN, M. Şevki (1996) “Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyon Yeterlikleri”, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- AYDIN, M. Şevki (2005), *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İstanbul: Dem Yayınları.
- AYHAN, H. (1999), *Türkiye’de Din Eğitimi*, İstanbul: MÜ. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay.
- AZAR, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- DEMİR, Ö. ve Çamlı Ö. (2011). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 (1), 117-139.
- DEMİRCAN. C. (2007). Okul Deneyimi 2 Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- DOĞAN, R. ve N. Altaş (2003), “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XLIV, Sayı: 2, ss. 173-186.
- DURSUN Ö. Ö. ve Kuzu A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- EKİCİ, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (I), 111-132.
- ERASLAN A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(1), 207-221
- EV, H. (1999) “Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi”, Doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- EV, H. (2011), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Din Öğretimi Alanına Öğretmen Yetiştirme, *DEÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı 33, ss.9-50
- KAYA, M. (2003), “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14-15, ss. 89-115.
- KOCADERE, S. Arkün ve Aşkar, P. (2013), “Okul Uygulamaları Derslerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi ve Bir Uygulama Modeli Önerisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(2), 27-43.
- KOÇ, A. (2011), “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 19, S. 107-149.
- KÖYLÜ, M. (1992), “Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik”, *Din Öğretimi Dergisi*, s:34, Ankara
- MEB. (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- OKUMUŞLAR, M. (2008), “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinde Mesleki Doyum”, Konya: Yediveren Yayınları,
- ÖZCAN, M. (2013) “ Okulda Üniversitesi: Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi, İstanbul: Tüsiad Yayınları.
- PAKER T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- RESMİ GAZETE, No.20215, 4 Temmuz 1989.
- TEPELİ, Y. ve Caner, M. (2014). “Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 313-328.
- YILDIRIM A. (1998), “Öğretmen Eğitiminde Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği: YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi Çerçevesinde Geliştirilen Bir Program”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:140,
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları,
- YÖK. (1998a). *Fakülte-Okul İşbirliği*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK. (1998b). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK Yayınları
- YÖK. (2007a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK.
- ZENGİN, M. (2013) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 27 (2013/1) s. 1-28