



T.C.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Bilal ERMİŞ

22937001

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZKAN

Diyarbakır 2025

T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı
Din Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İLAHİYAT ÖĞRENCİLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI**

Bilal ERMİŞ
22937001

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZKAN

Diyarbakır 2025

TAAHHÜTNAME
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “**İlahiyat Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Uygulaması**” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

06/08/2025

Bilal ERMİŞ

ÖN SÖZ

Öğretmenlik mesleğine atılan ilk adım olan ve mesleki kimliğin şekillenmesinde kritik bir rol üstlenen öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen yetiştirme programlarının temel taşlarından biridir. Bu süreç, adayların teorik bilgilerini pratikle birleştirerek deneyim kazandığı, kendilerini ve mesleği daha yakından tanıdığı bir yolculuktur. Bu tez çalışması, bu önemli yolculuğu ilahiyat fakültesi öğrencilerinin gözünden anlamayı, onların deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürecin işleyişine dair algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu meşakkatli ve bir o kadar da keyifli araştırma sürecinin her aşamasında engin bilgileri, yapıcı eleştirileri ve sabırlarıyla bana yol gösteren, çalışmamın bilimsel bir temele oturmasını sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Davud IŞIKDOĞAN ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZKAN'a en içten şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte manevi olarak en büyük desteği her zaman yanımda hissettiğim aileme, verdikleri güven ve sabır için minnettarım. Ayrıca hayatımda çok özel bir yere sahip olan, varlığıyla beni güçlendiren Gülberk Gürbüz'er'e teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Bu yolculukta hissettirdiğin sevgi ve motivasyon, en az bilimsel katkılar kadar değerliydi.

Bu çalışmanın, ilahiyat öğrencilerinin öğretmenlik sürecine dair daha nitelikli deneyimler kazanmalarına katkı sağlamasını umut ediyorum.

Bilal ERMİŞ
Diyarbakır 2025

ÖZET

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki algılarını ve yaşadıkları sorunları merkeze almaktadır. Her yıl yüzlerce ilahiyat öğrencisi öğretmen kimliğiyle mesleğe adım atmakta ve ilk mesleki deneyimlerini öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşamaktadırlar. Bu yönüyle araştırma, staj deneyimlerini geniş bir örneklemle ve nicel yöntemlerle inceleyerek alana katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada nicel yaklaşımlardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler 2023-2024 yılında 411 son sınıf öğrencisinden dört alt boyutlu 5’li Likert tipi ölçme aracı ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programında t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Genel bulgular, öğrencilerin uygulama öğretmenlerine ($\bar{X}=4,11$) ve akademisyenlere ($\bar{X}=3,95$) yönelik kişisel algılarının olumlu olduğunu gösterse de, sürecin işleyişinde bazı pedagojik ve sosyal sorunlar barındırdığını da ortaya koymaktadır. Özellikle akademisyenlerin ders gözlem sıklığının yetersizliği ($\bar{X}=2,78$), uygulama öğretmenlerinin yeterli ders anlatma fırsatı sunmaması ($\bar{X}=3,02$) ve adayların okulda sosyal kabul görmeyerek kendilerini “fazlalık” hissetmeleri ($\bar{X}=3,02$) sürecin en zayıf halkaları olarak öne çıkmaktadır. Adayların en çok zorlandıkları alanların başında ise sınıf yönetimi ($\bar{X}=2,74$) ve zaman yönetimi ($\bar{X}=2,63$) gibi pratik beceriler gelmektedir. Bu bulgular, adayların sahada en çok ihtiyaç duydukları desteği yeterince alamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, algıların cinsiyet, yaş ve doğum yeri gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği de tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırma, fakültede edinilen teorik bilginin sahaya aktarımında bir teori-pratik uyumsuzluğu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu teori-pratik kopukluğu; sahadaki akademik rehberliğin zayıf kalmasından, öğrencilerin pratik becerileri kazanırken zorlanmasından ve okul ortamında mesleki olarak kabul görme konusunda yaşadıkları sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmak için fakülte-okul arasındaki paydaş iş birliğinin güçlendirilmesi ve pedagojik formasyon derslerinin içeriğinin daha fazla uygulama odaklı yapılandırılması elzemdir.

Anahtar Sözcükler

Din Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması, İlahiyat Fakültesi, Öğretmen Adayı, Staj Süreci, Uygulama Öğretmeni, Pedagojik Formasyon

ABSTRACT

This research focuses on the perceptions and problems experienced by final-year students of the Faculty of Theology at Dicle University during their teaching practice process. Every year, hundreds of theology students enter the profession with a teacher's identity and gain their first professional experiences during the teaching practice. In this respect, the research aims to contribute to the field by examining practicum experiences through a large sample and quantitative methods. A relational survey model, one of the quantitative approaches, was used in the research. The data were collected from 411 final-year students in the 2023-2024 academic year using a 5-point Likert-type scale with four sub-dimensions. The collected data were analyzed using statistical techniques such as t-test and ANOVA in the SPSS program.

While the general findings indicate that students' personal perceptions of mentor teachers ($\bar{X}=4.11$) and academicians ($\bar{X}=3.95$) are positive, they also reveal that the process involves certain pedagogical and social problems. Specifically, the inadequacy of classroom observations by academicians ($\bar{X}=2.78$), the failure of mentor teachers to provide sufficient teaching opportunities ($\bar{X}=3.02$), and the candidates' feeling of being "redundant" due to a lack of social acceptance at the school ($\bar{X}=3.02$) stand out as the weakest links in the process. Among the areas where candidates struggle the most are practical skills such as classroom management ($\bar{X}=2.74$) and time management ($\bar{X}=2.63$). These findings show that candidates do not receive enough of the support they need most in the field. Furthermore, it was also determined that perceptions show statistically significant differences according to variables such as gender, age, and place of birth.

In conclusion, the research reveals a theory-practice disconnect in the transfer of theoretical knowledge acquired at the faculty to the field. This disconnect between theory and practice stems from the weakness of academic guidance in the field, the difficulties students face in acquiring practical skills, and the problems they experience with gaining professional acceptance in the school environment. In this regard, to improve the quality of teacher education programs, it is essential to strengthen stakeholder collaboration between the faculty and the school, and to structure the content of pedagogical formation courses to be more practice-oriented.

Keywords

Religious Education, Teaching Practice, Faculty of Theology, Pre-service Teacher, Practicum Process, Mentor Teacher, Pedagogical Formation

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	III
TABLO LİSTESİ	VIII
SİMGELER/KISALTMALAR	XI
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Hipotezler	5
Sınırlılıklar	5
Yöntem	6
Araştırma Modeli	6
Evren ve Örneklem.....	7
Veri Toplama Araçları.....	9
Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	10
Ölçek Maddelerinin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları.....	12
Verilerin Toplanması.....	18
Verilerin Analizi.....	18
BİRİNCİ BÖLÜM.....	21
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	21
1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	21
1.1.1. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	25
1.1.1.1. Kişisel Özellikler	26

1.1.1.2. Mesleki Özellikler	28
1.1.1.3. Öğretmen Yeterlikleri	30
1.1.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Serüveni.....	33
1.1.2.1. Osmanlı Dönemi.....	34
1.1.2.2. 1923-1980 Yılları Arası	37
1.1.2.3. 1981-1997 Yılları Arası	38
1.1.2.4. 1997 Düzenlemesi	40
1.1.2.5. 2006 Düzenlemesi	40
1.1.3. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Son Gelişmeler.....	42
1.1.4. Türkiye’de Din Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Süreci.....	44
1.2. Öğretmenlik Uygulaması	52
1.2.1. Amaçları	53
1.2.2. Kapsamı.....	54
1.2.3. Paydaşların Görev ve Sorumlulukları	54
1.2.3.1. Uygulama Öğretmeni	54
1.2.3.2. Uygulama Akademisyeni.....	54
1.2.3.3. Uygulama Öğrencisi.....	55
1.3. İlahiyat Fakültelerinde Öğretmenlik Uygulamasının Tarihçesi	55
1.3.1. Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyetin İlk Yılları (1900-1949).....	56
1.3.2. Pedagoji Derslerinin Müfredata Girmesi ve İlk Uygulama Çabaları (1949-1982).....	57
1.3.3. Üniversite Yapılanması ve Pedagojik Formasyonun Gelişimi (1982- 1998)	58
1.3.4. Yeniden Yapılanma ve Güncel Durum (1998-2024)	59
1.4. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	62
İKİNCİ BÖLÜM	65

BULGULAR VE YORUMLAR..... 65

2.1. Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulguları ve Analizi	65
2.1.1. Uygulama Öğretmenine İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Analizi	65
2.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	70
2.1.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	72
2.1.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	73
2.1.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	74
2.2.Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulgular ve Analizi	75
2.2.1. Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici Bulgular ve Analizi.....	75
2.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	79
2.2.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	80
2.2.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	82
2.2.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	83
2.3. Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Analizleri ve Bulgular.....	84
2.3.1. Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Bulgular	84
2.3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	88
2.3.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	89
2.3.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	90
2.3.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	91
2.4. Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulguları ve Analizleri	91

2.4.1. Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Betimsel Bulgular ve Analizi	91
2.4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	96
2.4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	98
2.4.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	100
2.4.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	102
SONUÇ.....	104
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	119

TABLO LİSTESİ

Sayfa No.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı.....	8
Tablo 2: Katılımcıların Yaş Dağılımı	8
Tablo 3: Katılımcıların Doğum Yeri Dağılımı.....	8
Tablo 4: Katılımcıların Ekonomik Durum Dağılımı	9
Tablo 5: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	12
Tablo 6: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	12
Tablo 7: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	14
Tablo 8: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	14
Tablo 9: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	15
Tablo 10: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları	16
Tablo 11: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları	16
Tablo 12: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Faktör ve Madde Analiz Sonuçları.....	17
Tablo 13: MEB Mesleki Yeterlikler Belgesine Göre Öğretmen Yeterlikleri..	31
Tablo 14: Cumhuriyet Öncesi Türkiye'de Din Eğitimcisi Yetiştiren Başlıca Kurumlar	47
Tablo 15: Cumhuriyet Dönemi Din Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Kronolojisi	51
Tablo 16: Değerlendirme Düzeyleri ve Puan Aralıkları	65
Tablo 17: Uygulama Öğretmenine İle İlgili Verilerin Betimsel Analizleri	66
Tablo 18: Uygulama Öğretmenine İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	70

Tablo 19: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri	72
Tablo 20: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
Tablo 21: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri	73
Tablo 22: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 23: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri	74
Tablo 24: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	74
Tablo 25: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	75
Tablo 26: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	79
Tablo 27: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri	80
Tablo 28: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 29: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri	82
Tablo 30: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Tablo 31: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri	83
Tablo 32: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 33: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	84
Tablo 34: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	88

Tablo 35: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri.....	89
Tablo 36: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Tablo 37: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri.....	90
Tablo 38: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 39: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri	91
Tablo 40: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	92
Tablo 41: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre Betimleyici İstatistikleri	96
Tablo 42: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri.....	98
Tablo 43: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi	99
Tablo 44: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri	100
Tablo 45: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	101
Tablo 46: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri.....	102
Tablo 47: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	103

SİMGELER/KISALTMALAR

α	Alfa
%	Yüzde
χ^2	Ki-Kare değeri
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
df / sd	Serbestlik Derecesi
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EFA	Keşfedici Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)
EBSAM	Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi
F	F değeri
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem yeterliliğini ölçen bir test)
LSD	En Az Anlamlı Fark (Least Significant Difference)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MÜ	Marmara Üniversitesi
N	Frekans veya örneklemdeki kişi sayısı
ö.	Ölüm tarihi
ÖMK	Öğretmenlik Meslek Kanunu
OTAM	Osmanlı Tarihi Araştırma Merkezi
p	Anlamlılık değeri
PISA	Programme for International Student Assessment
r.a.	Radiyallahu anh
SS	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t	t-Testi değeri
TEDP	Temel Eğitime Destek Projesi
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ts.	Tarihsiz
ÜAK	Üniversitelerarası Kurul
vd.	Ve diğerleri
$\bar{X}$	Ortalama (Aritmetik ortalama)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Eğitimin tarihi, insanlığın tarihi kadar eskidir. Toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında şüphesiz en önemli rolü eğitim süreçleri üstlenmektedir. Geçmişten günümüze var olan tüm toplumlar eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgilenmişlerdir. Zira bir medeniyetin kendini devam ettirmesinin yegane yolu sonraki nesillere kültürünü ve geleneklerini aktarmaktır.¹ Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasını mümkün kılarken aynı zamanda ona bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmayı amaçlar. Eğitim yoluyla birey, sadece akademik donanım elde etmekle kalmaz; aynı zamanda ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden de gelişim gösterir. Bu yönüyle eğitim, bireyin bütüncül gelişimini destekleyen ve yaşam boyu devam eden temel bir yapı taşıdır.²

Eğitim, tarihi süreç içerisinde çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak bireyde davranış değişikliği oluşturma ve bireyi toplumla uyumlu hale getirme süreci olarak tanımlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli katılımcısı öğretmenlerdir.³ Bireyin eğitim serüveninde rehberlik görevi üstlenen öğretmenler, kişiyi yaşama hazırlayarak onu toplumun etkin bir üyesi yapma yolunda gayret gösterir.

İçerisinde yaşadığımız yüzyıl sürekli devam eden teknolojik ve bilimsel gelişmelere sahne olmaktadır. Bu gelişmeler ekonomi, sağlık ve eğitim olmak üzere tüm yaşam alanlarını kapsayacak bir etki göstermektedir.⁴ Elbette bu ilerlemelerin en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitim-öğretim faaliyetleridir. Artan teknolojik ve bilimsel gelişmeler eğitim müfredatlarının yeniden şekillendirilmesini ve eğitim ortamlarının değiştirilmesini gerekli kılmıştır.⁵ Yaşanan bu hızlı değişimler eğitim faaliyetlerinin temel yapı taşı olan öğretmenlerin eğitimini de daha önemli hale getirmektedir.

1 Mustafa Özcan, Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi (TED, 2011), 16.

2 Münire Erden, Eğitim Bilimlerine Giriş (Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2011), 13.

3 Erden, Eğitim Bilimlerine Giriş, 13.

4 Erden, Eğitim Bilimlerine Giriş, 53-56.

5 Özcan, Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü, 64.

Problem Durumu

Günümüzde birçok ülke, çağın değişen şartlarına uyum sağlayabilecek ve “çağın insanını” yetiştirebilecek bir eğitim modeline ihtiyaç duymaktadır. İyi bir eğitim modeli kurgulamanın yolu, nitelikli öğretmenlere sahip olmaktan geçmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren başlıca kurumlar üniversitelerdir. Tarihi süreç içerisinde öğretmen yetiştiren birçok kurum bulunmasına rağmen 1982 yılında alınan kararla öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere aktarılmıştır.⁶ Bu kararla birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci farklı bir yapı kazanmaya başlamıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumlardan birisi de ilahiyat fakülteleridir. 2024 yılı itibariyle Türkiye’de 70’i devlet üniversitelerinde 3’ü de vakıf üniversitelerinde olmak üzere 73 ilahiyat fakültesi ve 25 İslami ilimler fakültesi bulunmaktadır.⁷ Bu fakültele sadece 2023 yılında yerleşen öğrenci sayısı 19 binden fazladır.⁸ Bu öğrencilerin hazırlık sınıfıyla beraber toplam beş yıl süren eğitim-öğretim serüveninin sonunda sahaya “öğretmen” kimliğiyle çıktıkları staj süreci, onların mesleklerini icra etmeye başladıkları ilk adımlar olarak değerlendirilebilir.

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretme yolculuğunun başladığı ve mesleğe ilişkin tutumların oluşmaya başladığı önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin uygulama yaptığı “uygulama okulu”, öğretmenlere bu süreçte rehberlik yapan “uygulama öğretmeni” ve sorumlu akademisyenden oluşan bu yapı içerisinde öğrencinin kendini ne ölçüde geliştirdiği, bu süreçte hangi noktalarda eksiklik yaşadığı tespit edilmelidir. Dolayısıyla bu durum staj sürecinin “verimliliğini” değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmanın temel problemi, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik genel algı düzeylerinin ve bu algıların çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, doğum yeri vb.) göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesidir.

⁶ Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname), Resmi Gazete 117760 (20 Temmuz 1982), Kanun No. 41.

⁷ Yükseköğretim Kurulu, “İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler” (Erişim 01 Nisan 2025).

⁸ Yükseköğretim Kurulu, “YÖK Lisans Atlası” (Erişim 03 Nisan 2025).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde öğretmen yetiştiren birçok ülke, eğitim süreçleri içerisinde öğretmenlere öğrendiklerini uygulayacakları bir ortam oluşturmaya gayret etmektedir. Ülkemizde de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak yetkilendirilen üniversiteler, eğitim öğretimin son dönemlerinde öğretmen adaylarına uygulama yapma şansı vermektedir. İlahiyat fakülteleri de eğitim fakültelerine ek olarak YÖK'ün 1989 yılında aldığı bir kararla “Öğretmen Yetiştiren Eğitim Kurumları” arasına dahil edilmiştir.⁹

İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler sekiz dönemlik eğitim-öğretim sürecinin sonunda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda “Öğretmenlik Uygulaması” dersi adıyla staj yapabilmektedir. Öğrencilerin mesleğe ilk adımlarını attığı bu sürecin birçok bileşeni bulunmakta ve bu bileşenler öğrencilerin uygulama aşamasında başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Uygulaması” adıyla yürüttüğümüz bu çalışma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılan araştırmalarda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uygulama sürecini değerlendiren çalışmaların sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların da makale düzeyinde olduğu ve bu alanla ilgili 2024 yılı itibariyle herhangi bir tez çalışmasının bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin meslek hayatını doğrudan etkileyen böylesi bir alanın daha kapsamlı bir şekilde araştırılması ve bu konuyla ilgili çözüm önerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu araştırma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin algılarını öğrenci bakış açısından değerlendirmeyi; bu süreçte karşılaştıkları temel sorunları belirleyerek uygulamaya dair genel bir farkındalık ortaya koymayı amaçlamaktadır.

⁹ Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okuma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun (Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okuma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun), *Resmi Gazete* 2015 (04 Temmuz 1989), Kanun No. 3580.

Bu alanla ilgili daha önce yapılan araştırmalarda genel olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve tarama modellerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, daha önce bir doktora araştırmasında geliştirilmiş ve geçerlilik-güvenilirlik analizleri yapılmış olan 5’li Likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır.¹⁰ Dört alt boyuttan ve 31 maddeden oluşan bu ölçme aracı, Google Formlar üzerinden 411 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden bu ölçek aracılığıyla; kendilerini, uygulama yaptıkları okulu, uygulama öğretmenini ve sorumlu akademisyeni değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırmanın temel problemi, “Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algılar demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel probleme yanıt bulmak amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenin mesleki yeterliklerine ve rehberliğine yönelik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının, uygulama akademisyeninin danışmanlığına ve sürece katılımına yönelik algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının, uygulama okulunun fiziki ve sosyal ortamına yönelik algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecindeki kendi mesleki yeterliklerine yönelik algı düzeyleri nedir?
5. Öğretmen adaylarının bu dört boyuta ilişkin algı puanları; cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma sadece öğrencilerin değerlendirmeleri ile sınırlı tutulmuştur. Ölçekte öğrencilerden herhangi bir kişisel veri istenmemiş, bu sayede öğrencilerin ölçeği doldururken tarafsız bir değerlendirme yapması sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar

¹⁰ İnci Zeynep Özönay Böcük, *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi* (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez, 2014).

tezin bulgular bölümünde verilmiş ve akabinde de bu veriler değerlendirilmiştir. Çalışmanın literatüre staj süreci ile ilgili öğrenci deneyimlerini aktaran bir kaynak olarak katkı sunması beklenmektedir.

Hipotezler

Araştırmanın hipotezleri, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin dört temel boyuttaki algılarının, belirli demografik değişkenlere göre farklılaşacağı öngörüsü üzerine kurulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine yönelik algıları, cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Öğretmen adaylarının uygulama akademisyenine yönelik algıları, cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Öğretmen adaylarının uygulama okuluna yönelik algıları, cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Öğretmen adaylarının kendi süreçlerine yönelik algıları, cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle
2. Veriler, öğretmenlik uygulaması sürecini deneyimleyen öğretmen adaylarının bakış açısıyla sınırlandırılmıştır. Sürecin diğer paydaşları olan uygulama öğretmenleri ve akademisyenlerin görüşleri bu çalışmanın kapsamına dahil edilmemiştir.
3. Araştırma, öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve dört alt boyuttan oluşan Öğretmenlik Uygulaması Stajı Algı Ölçeğini oluşturan sorularla sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın bilimsel çerçevesini oluşturan araştırma modeli, çalışmanın yürütüldüğü evren ve örneklem grubunun nitelikleri, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları, verilerin elde edilme süreci ve bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına yönelik algılarının mevcut durumunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca, bu algıların çeşitli demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel araştırmalar, istatistiksel veriler aracılığıyla kesin, ölçülebilir ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen çalışmalardır.¹¹ Bu tür araştırmalar, görgül temele dayanan ve tümdengelimsel bir akıl yürütme süreci izleyen yapılarıyla öne çıkar.¹² Aynı zamanda gözlem ve ölçümlerin tekrarlanabilirliğine olanak tanınması ve araştırmacının kişisel yargılarından bağımsız olarak nesnelliği esas alması, nicel araştırmaları bilimsel yöntem açısından güçlü kılan temel unsurlardır.¹³ Dolayısıyla nicel yaklaşım, olguları nesnel bir bakış açısıyla ele alarak sayısal verilerle ifade etme ve bu verileri istatistiksel analizlere tabi tutma imkânı sunması nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde, betimleyici bir tür olan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geniş bir kitlenin belirli bir konuya ilişkin tutum, görüş veya özelliklerini var olduğu şekliyle betimlemeyi ve mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır.¹⁴ Araştırmanın amaçları ve alt problemleri doğrultusunda, bu genel model içerisinde iki farklı desenden bütüncül bir yaklaşımla yararlanılmıştır. Bunlar ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenleridir.

¹¹ Remzi Kıncal vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 59.

¹² Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012), 174.

¹³ Emrah Genç, “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yaklaşımları Çerçevesinde Din Eğitimi Biliminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler”, *Kalemname* 5/9 (30 Haziran 2020), 193.

¹⁴ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2012), 79.

İlişkisel tarama deseni, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin veya birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi hedefler.¹⁵ Bu desenin bu araştırmada tercih edilmesinin temel mantığı, çalışmanın birinci amacını gerçekleştirmektir: yani, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin dört farklı boyutuna (uygulama öğretmeni, akademisyen, okul ve öğrencinin kendisi) yönelik algı düzeylerini bir bütün olarak betimlemek ve bu boyutlar arasındaki olası ilişkileri saptamaktır. Nedensel karşılaştırma deseni ise, araştırmacının müdahale edemediği, önceden var olan bir bağımsız değişkenin (örneğin cinsiyet, yaş grubu) bağımlı bir değişken (bu araştırmada algı puanları) üzerindeki etkisini incelemek için kullanılır.¹⁶ Bu desenin seçilmesinin gerekçesi ise, araştırmanın ikinci temel amacını karşılamaktır: yani, öğretmen adaylarının öğretmenlik algısı puanlarının; cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum gibi demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektir.

Dolayısıyla bu iki desenin bir arada kullanılması, araştırmanın hem öğretmenlik uygulaması algısını genel olarak betimleme hem de bu algının belirli gruplarda nasıl farklılaştığını ortaya koyma hedeflerine ulaşması için uygun yöntemsel çerçeveyi oluşturmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanır.¹⁷ Bu araştırmanın çalışma evreni ise, araştırmacının ulaşabildiği somut bütün olan¹⁸ Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin 2023-2024 akademik yılı bahar dönemindeki tüm son sınıf öğrencileridir. Araştırmada, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş ve bu doğrultuda tüm öğrencilere ölçme aracı iletilmiştir. Bu süreçte, katılımın gönüllülük esasına dayanması ve çeşitli pratik nedenlerle, evrenin tamamı yerine 411 öğrencinin katılımı sağlanabilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolayda/uygun örnekleme ile belirlenmiş olan bu 411 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin önemli bir bölümüne ulaşılmış olması sebebiyle, bu çalışma grubunun evreni yüksek düzeyde temsil etme

¹⁵ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 81.

¹⁶ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 89.

¹⁷ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 109.

¹⁸ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 110.

potansiyeline sahip olduğu düşünölmektedir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kadın	303	73,7
Erkek	108	26,3
Toplam	411	100,0

Cinsiyet: Örneklemin büyük çoğunluğunu %73,7(N=303) oranıyla kadın öğrenciler oluştururken, erkek öğrencilerin oranı %26,3'tür (N=108).

Tablo 2: Katılımcıların Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı (Kategori)	Frekans (N)	Yüzde (%)
18–20	4	1,0
21–23	147	35,8
24–26	190	46,2
27 ve üzeri (27+)	70	17,0
Toplam	411	100,0

Yaş: Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde, en yoğun grubun %46,2 (N=190) ile 24-26 yaş aralığındaki öğrenciler olduğu görölmektedir. Bu grubu, %35,8 (N=147) ile 21-23 yaş grubu takip etmektedir. Örneklemin %17'sini (N=70) 27 yaş ve üzeri katılımcılar oluştururken, 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların oranı ise oldukça düşüktür (%1, N=4).

Tablo 3: Katılımcıların Doğum Yeri Dağılımı

Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Büyük Şehir	110	26,8
İlçe	140	34,1
İl	93	22,6
Köy-Kasaba	68	16,5

Toplam	411	100,0
--------	-----	-------

Doğum Yeri: Katılımcıların geldikleri coğrafi bölgeler çeşitlilik göstermekle birlikte, %34,1'i ilçe, %26,8'i büyük şehir, %22,6'sı il ve %16,5'i köy-kasaba kökenlidir.

Tablo 4: Katılımcıların Ekonomik Durum Dağılımı

Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
Düşük	76	18,5
Orta	327	79,6
Yüksek	8	1,9
Toplam	411	100,0

Ekonomik Durum: Katılımcıların sosyoekonomik düzeylerine bakıldığında, baskın grubun %79,6 oranıyla ekonomik durumunu “orta” olarak tanımlayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özönay Böcük (2014) tarafından geliştirilmiş olan bir ölçek kullanılmış ve ölçeğin geliştiricisinden gerekli izin alınmıştır (Bkz. EK-2). Kaynak tezin temel amacı, öğretmenlik uygulamalarına ilişkin bir model önerisi sunmak olduğundan, söz konusu çalışma alandaki tüm olasılıkları kapsayan 72 maddelik geniş bir “madde havuzu” oluşturmuştur. Mevcut araştırmanın amacı ise daha dar kapsamlı bir çerçevede, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin staj algılarını dört alt boyutta ölçmek olduğundan, bu madde havuzundan araştırmanın kuramsal temeline ve alt problemlerine uygun 31 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri yöntem bölümünde yer alan istatistiksel analizlerle ayrıntılı biçimde ortaya konmuştur.

1. **Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş vb.) belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır.
2. **Öğretmenlik Uygulaması Stajı Algı Ölçeği:** Öğrencilerin staj deneyimlerinin farklı bileşenlerine yönelik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum” ile

“(5) Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi derecelendirme ölçekleri, bireylerin tutumları gibi psikolojik özellikleri ölçmek, belirli konulara ilişkin görüşlerini belirlemek ya da belirli bir davranışın görülme sıklığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır.¹⁹ Ölçekten alınan yüksek puanlar, ilgili boyuta yönelik daha olumlu bir algıya işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları şöyledir:

- Uygulama Öğretmeni ile İlgili Sorular Boyutu (10 madde)
- Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular Boyutu (8 madde)
- Uygulama Okulu ile İlgili Sorular Boyutu (5 madde)
- Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajıyla İlgili Sorular Boyutu (8 madde)

Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının bilimsel nitelik taşıyabilmesi ve elde edilen bulguların doğruluğunun temellendirilebilmesi için, ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi gerekmektedir.²⁰ Ancak belirtmek gerekir ki her istatistiksel teknik her türlü analize elverişli değildir.²¹ Bu doğrultuda bu bölümde öncelikle ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgulara, ardından ise iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik, bir testin bireyde ölçülmek istenen özelliği, başka özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ve uygun şekilde ölçtüğünü ifade eder.²² Ölçeğin, ölçmeyi hedeflediği teorik yapıyı (staj algısı ve alt boyutları) ne derecede doğru bir şekilde ölçtüğünü belirlemek amacıyla yapı geçerliliği incelenmiştir. Yapı geçerliliği testten elde edilen sonuçların gerçekte ölçülmek istenen sonuçları ne ölçüde yansıttığı ile ilgili bir çalışmadır. ²³ Yapı geçerliliğini test etmek için Keşfedici Faktör Analizi

19 Büyüköztürk vd., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 129.

20 Ahmet Hamdi İslamoğlu, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2011), 204.

21 İslamoğlu, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 204.

22 Büyüköztürk vd., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 116.

23 Büyüköztürk vd., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 119.

(Exploratory Factor Analysis - EFA) kullanılmıştır. Keşfedici faktör analizi, birçok istatistiksel paket programında yer almakta olup, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan çok değişkenli bir analiz tekniğidir.²⁴ Bu yöntem, gözlenebilen çok sayıda değişkenin ardında yatan temel yapıları ya da gizli boyutları (faktörleri) ortaya çıkarmayı amaçlar. Böylece, ölçülemeyen ancak verilerde etkisi hissedilen soyut kavramların anlaşılmasına katkı sağlar.²⁵

Analiz öncesinde, veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile kontrol edilmiştir. Faktör analizine uygunluğun değerlendirilmesinde başvuru olan temel testlerden biri Bartlett küresellik testidir. Bu test, korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını istatistiksel olarak sınar ve değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını ortaya koyar. Faktör analizi için arzu edilen durum, Bartlett testinin anlamlı ($p < 0.05$) çıkmasıdır.²⁶ Bunun yanı sıra, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi de faktör analizine uygunluğu değerlendirmede kullanılan bir diğer önemli göstergedir. KMO değeri, değişkenler arasındaki örneklem yeterliliğini ve korelasyonların faktör analizine uygun olup olmadığını belirler. KMO değerinin 0.50 ve üzeri çıkması, analiz için yeterli kabul edilmektedir.²⁷

Ölçeğin ve ortaya çıkan alt boyutlarının güvenilirliği ise, maddeler arasındaki iç tutarlılığın bir ölçüsü olan Cronbach's Alpha (α) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışmalarda genellikle Cronbach Alpha değerinin 0,7'nin üzerinde olması beklenmektedir.²⁸

Yapılan analizler, geliştirilen ölçme aracının hem yapısal olarak geçerli hem de iç tutarlılık açısından güvenilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir.

²⁴ M. Murat Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması", İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi 46 (22 Kasım 2017), 75.

²⁵ Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik", 75.

²⁶ Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik", 75.

²⁷ Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik", 76; İslamoğlu, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 238.

²⁸ Yaşlıoğlu, "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik", 78.

Ölçek Maddelerinin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

Tablo 5: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett's Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,934
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3317,310
	df	45
	Sig.	,000

Araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Keşfedici Faktör Analizi (EFA) uygulanmadan önce, veri setinin bu analize uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, örneklem yeterliliğini ölçen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve değişkenler arası korelasyonların varlığını test eden Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, KMO katsayısı ,934 olarak hesaplanmıştır; bu değer ,90'ın üzerinde olması, veri yapısının faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğuna işaret etmektedir.²⁹ Ayrıca, Bartlett Küresellik Testi sonucu da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(45) = 3317,310$, $p < ,001$), bu da ölçek maddeleri arasında faktörleştirmeye uygun, anlamlı ilişkilerin varlığını doğrulamaktadır.³⁰ Her iki testten elde edilen bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, veri setinin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılması için gerekli ön koşulları güçlü bir şekilde karşıladığını göstermektedir.

Tablo 6: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Uygulama Öğretmeni İle İlgili Sorular	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Uygulama öğretmenim mesleki bilgi, davranış ve deneyim açısından benim için iyi bir modeldi.	,777	,709

²⁹ Şener Büyüköztürk, "Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 32/32 (01 Mart 2002), 481.

³⁰ İslamoğlu, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 244.

2. Uygulama öğretmenim bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	,856	,679
3. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajının amaçları, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve kendi sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahipti.	,898	,737
4. Uygulama öğretmenim ders anlatımım öncesinde önemli konularda (sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri, zaman yönetimi vb.) bana rehberlik yaptı.	,901	,769
5. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajında görev almaya istekliydi.	,909	,705
6. Uygulama öğretmenim benimle okul ve sınıf ortamında yaptığım gözlemlerimle ilgili görüş alışverişinde bulundu.	,889	,746
7. Uygulama öğretmenim uygulama sınıfını bize/bana bırakıp sınıftan ayrılıyordu.	,733	,570
8. Uygulama öğretmenim uygulama süresince bana düzenli dönütler vererek, hatalarımı düzeltmem konusunda rehberlik yaptı.	,878	,763
9. Uygulama öğretmenim okulda yaşadığım problemleri çözmeme için bana yardımcı oldu.	,872	,770
10. Uygulama öğretmeniniz Öğretmenlik Uygulaması stajında uygulama sınıfında size kaç kez yeteri kadar ders işleme olanağı sundu?	,738	,618

Analiz sonucunda, bu boyutu oluşturan 10 maddenin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Tablo incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin ,733 ile ,909 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğini gösteren madde-toplam korelasyon katsayılarının ise ,570 ile ,770 arasında sıralandığı görülmektedir. Gerek faktör yük değerlerinin gerekse madde-toplam korelasyon katsayılarının, alanyazında kabul gören eşik değerlerin oldukça üzerinde olması³¹, maddelerin ilgili faktörü ölçme konusunda yüksek bir geçerliliğe ve iç tutarlılığa sahip

³¹ İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 244; “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 32/32 (01 Mart 2002), 481.

olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, “Uygulama Öğretmeni” boyutunu oluşturan 10 maddenin tamamının nihai ölçekte kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 7: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett’s Testi Sonuçları

KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,938
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3875,448
	df	28
	Sig.	,000

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular” boyutuna ait verilerin de yapı geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Yapılan analizde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ,938 olarak tespit edilmiş, bu değer örneklem büyüklüğünün ve veri yapısının faktör analizi için alanyazında belirtilen eşik değerlerin üstünde olduğu³² ve mükemmel olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, Bartlett Küresellik Testi’nin de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür ($\chi^2(28) = 3875,448$, $p < ,001$), bu da maddeler arasında faktör analizi için gerekli olan anlamlı ilişkilerin bulunduğunu kanıtlamaktadır. Bu bulgular ışığında, bu alt boyuta ait verilerin de faktör analiziyle incelenmesi için ön koşulları güçlü bir şekilde karşıladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Uygulama Akademisyeni İle İlgili Sorular	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Uygulama öğretim elemanım Öğretmenlik Uygulaması stajının amaçları, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve kendi sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahipti.	,879	,822

³² “Faktör Analizi”, 481; İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 244.

2. Uygulama öğretim elemanım Öğretmenlik Uygulaması stajında görev almaya istekliydi.	,920	,877
3. Uygulama öğretim elemanım belli zaman aralığında bizlerle bir araya gelip uygulama sürecini izledi.	,914	,874
4. Uygulama öğretim elemanım uygulama süresince bana düzenli dönütler vererek hatalarımı düzeltmem konusunda rehberlik yaptı.	,934	,897
5. Uygulama öğretim elemanım bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	,929	,889
6. Uygulama öğretim elemanım bizimle yeterince ilgilendi.	,952	,920
7. Uygulama öğretim elemanım uygulama okulunda karşılaştığım sorunları çözmemde bana yardımcı oldu.	,930	,884
8. Uygulama öğretim elemanınız Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama sınıfında siz ders anlatırken izlemeye kaç kez geldi?	,412	,355

Yapılan analiz, boyutu oluşturan maddelerden yedisinin hem faktör yükü hem de madde-toplam korelasyonu değerlerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koyarak, bu maddelerin “Uygulama Akademisyeni Algısı” yapısını geçerli ve tutarlı bir şekilde ölçtüğünü göstermiştir. Buna karşın, son maddenin (“...izlemeye kaç kez geldi?”) hem faktör yükünün hem de madde-toplam korelasyonunun diğerlerine kıyasla belirgin şekilde daha düşük olması, bu maddenin ilgili yapıyı diğerleri kadar güçlü temsil etmediğine ve ölçeğin bütünlüğüne daha zayıf katkı sağladığına işaret etmektedir.

Tablo 9: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett’s Testi Sonuçları

KMO and Bartlett’s Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,866
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		1752,669
	df		28
	Sig.		,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının ,866 olarak bulunması, veri setinin faktör analizi için “çok iyi” bir düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi’nin de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermesi ($\chi^2(28) = 1752,669$, $p < ,001$), maddeler arasında faktör analizi için gereken ilişkilerin mevcut olduğunu doğrulamakta³³ ve veri setinin yapı geçerliliğini incelemeye uygun olduğunu teyit etmektedir.

Tablo 10: Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Uygulama Okulu İle İlgili Sorular	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Uygulama okulu yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama süreci ve kendi sorumlulukları konusunda yeterince bilgi sahibiydiler.	,855	,656
2. Uygulama okulu yöneticileri bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	,912	,710
3. Uygulama okulu yöneticileri uygulama okulunda karşılaştığımız sorunları çözmemizde bize yardımcı oldular.	,929	,758
4. Uygulama okulu yöneticileri bizlere, okulda bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi gibi hissetmemize neden olacak şekilde davrandılar.	,219	,149
5. Uygulama okulunda öğretmenler odasını ders hazırlığı yapmak ya da dinlenmek için kullanabiliyordum.	,724	,542

Faktör ve madde analizi sonuçları, bu boyutun genel olarak tek bir yapı sergilediğini ve dört maddenin bu yapıyı kabul edilebilir düzeyde³⁴ tutarlılıkla ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Tablo 11: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin KMO and Bartlett’s Testi Sonuçları

KMO and Bartlett’s Test

³³ İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 238.

³⁴ İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 238.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,866
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1752,669
	df	28
	Sig.	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının , 866 olarak bulunması, veri setinin faktör analizi için “çok iyi” bir düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi’nin de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermesi ($\chi^2(28) = 1752,669$, $p < ,001$), maddeler arasında faktör analizi için gereken ilişkilerin mevcut olduğunu doğrulamakta ve veri setinin yapı geçerliliğini incelemeye uygun olduğunu teyit etmektedir.

Tablo 12: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Faktör ve Madde Analiz Sonuçları

Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajıyla İlgili Sorular	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Uygulama süresince neleri yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibiydim.	,842	,022
2. Uygulama sınıfındaki ders anlatımlarım için ders planı hazırlarken zorlanıyordum.	,841	,746
3. Uygulama sınıfında ders anlatırken zamanı etkili kullanamadım.	,902	,821
4. Uygulama sınıfında ders anlatırken heyecan, sesimin titremesi, sınıf seviyesine inememek, zamanı yetiştirememek vb. nedenlerden dolayı çok kaygılıydim.	,847	,736
5. Uygulama sınıfında ders işlerken sınıf yönetiminde zorlanıyordum.	,890	,794
6. Öğretmenlik uygulaması stajının süresi stajın amaçlarına ulaşmada yeterlidir.	,807	,228
7. Fakültemde edindiğim bilgilerle uygulamada karşılaştıklarım birbiri ile tutarlı değildi.	,784	,655

8. Öğretmenlik uygulaması stajında başarımın etkili bir şekilde değerlendirildiğine inanmıyorum.	,690	,570
--	------	------

Ölçeğin geneline yayılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, dört alt boyutun da büyük ölçüde hedeflenen yapıları ölçtüğünü göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2023-2024 akademik yılı bahar yarıyılında, çevrimiçi anket platformu olan Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan ölçme aracının bağlantısı, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yer aldığı çeşitli dijital iletişim kanalları üzerinden paylaşılmıştır. Ölçme aracının giriş bölümünde, araştırmanın bilimsel etik ilkelerine uygun olarak, katılımcılara yönelik bir bilgilendirilmiş onay metnine yer verilmiştir. Bu metinde, çalışmanın amacı, verilerin tamamen gizli tutulacağı ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve ölçme aracını doldurma süresinin yaklaşık 3-4 dakika olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, formu doldurmaya başlayarak araştırmaya katılmaya onay vermiş sayılmışlardır.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi uygulanan ölçek yoluyla elde edilen veriler, kontrol edilerek düzenlendikten sonra istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 27.0 programına aktarılmıştır. Veri analizi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

Analizlere başlamadan önce, t-testi ve ANOVA gibi parametrik testlerin kullanılabilmesi için temel varsayımlardan olan verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Parametrik testlerin geçerliliği büyük ölçüde bu varsayımın karşılanmasına bağlıdır.³⁵ Normalliğin değerlendirilmesi amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış ve test sonucunda, veri setinin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p < ,05$).

Ancak, normallik testleri, özellikle büyük örneklemelerde ($N > 50$), normal dağılımdan meydana gelen küçük ve önemsiz sapmalara karşı dahi oldukça hassastır

³⁵ Ergul Demir vd., “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”, *Current Research in Education* 2 (01 Kasım 2016), 131.

ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar üretme eğilimindedir.³⁶ Bu durum, araştırmacıları “normal dağılım ikilemi” olarak da adlandırılan bir karar verme güçlüğü ile karşı karşıya bırakabilmektedir.³⁷ Bu nedenle, normallik varsayımının değerlendirilmesinde yalnızca hipotez testlerinin sonuçlarına bağlı kalmak yerine, ek olarak betimsel istatistiklerin ve grafiklerin de incelenmesi de literatürde önerilmektedir.³⁸

Bu kapsamda, normalliğin iki temel bileşeni olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizde, tüm alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin, literatürde normal dağılım için kabul edilen sınır değerler olan ± 1.0 aralığında veya bazı çalışmalarda kabul gören ± 2.0 aralığında yer aldığı görülmüştür.³⁹ Ayrıca, Merkezi Limit Teoremi'ne göre, örneklem büyüklüğü 30'u aştığında örneklem ortalamaları dağılımının normale yaklaşacağı kabul edilmektedir.⁴⁰ Bu araştırmadaki örneklemin (N=411) büyük olması, parametrik testlerin normallik varsayımının hafif ihlallerine karşı “dayanıklı” olmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak; normallik testi sonuçları anlamlı çıksa da, örneklem büyüklüğünün (N=411) geniş olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde yer alması ve parametrik testlerin büyük örneklemelerde normallik varsayımının ihlaline karşı dayanıklılığı gibi gerekçeler bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, veri setinin normal dağılımdan sapmasının parametrik testlerin kullanımını engelleyecek düzeyde olmadığına karar verilmiş ve analizlerde t-testi ve ANOVA gibi parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

³⁶ Demir vd., “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”, 134.

³⁷ Sevgi Yurt Öncel - Handan Özarslan, “Çarpık Dağılımlar için Çarpıklık Düzeltmesi Yöntemine Dayalı X ve R Kontrol Grafikleri”, Academic Platform - Journal of Engineering and Science 9/1 (29 Ocak 2021), 2.

³⁸ Demir vd., “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”, 133.

³⁹ Şener Büyükoztürk vd., Sosyal Bilimler İçin İstatistik (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 45; İbrahim Uysal - Abdullah Kılıç, “Normal Dağılım İkilemi”, Anadolu Journal of Educational Sciences International 12/1 (07 Ocak 2022), 223.

⁴⁰ Demir vd., “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”, 132.

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler şunlardır:

- **Betimleyici İstatistikler:** Katılımcıların demografik profillerini ortaya koymak ve ölçek boyutlarından aldıkları puanların merkezi eğilim (ortalama) ve yayılım (standart sapma) ölçülerini sunmak amacıyla frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır.
- **Bağımsız örneklem için t-Testi:** Bu test iki bağımsız veri grubunun ortalamaları arasındaki farklı sonuçları görmek için kullanılmaktadır.⁴¹ Öğrencilerin staj algılarının, iki kategorili bir değişken olan cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmıştır.
- **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA):** Varyans analizi birden fazla değişkenli durumlarda kullanılan bir tekniktir.⁴² Hem parametrik hemde parametrik olmayan verilere uygulanabilir.⁴³ Öğrencilerin staj algılarının, ikiden fazla kategoriye sahip olan yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için uygulanmıştır.
- **LSD Post-Hoc Testi:** ANOVA sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi olarak LSD (En Az Anlamlı Fark) kullanılmaktadır.⁴⁴ ANOVA testinin anlamlı çıktığı durumlarda LSD Post-Hoc testi uygulanmıştır.
- Olasılık düzeyi genellikle araştırmaların başında belirlenir. Bu değer alfa (α) olarak gösterilir ve genellikle ,05 olarak kabul edilir.⁴⁵ Elde edilen sonucun $p < ,05$ 'den küçük olması elde edilen istatistiğin anlamlı olduğunu işaret etmektedir.⁴⁶ Tüm istatistiksel analizlerde ve hipotez testlerinde anlamlılık düzeyi (p) alfa (α) = ,05 olarak kabul edilmiştir.

⁴¹ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 148-149.

⁴² İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 216.

⁴³ İslamoğlu, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 216.

⁴⁴ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 173-176.

⁴⁵ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 137.

⁴⁶ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 137.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, insanlık tarihinin en eski ve en saygın mesleklerinden biri olarak kabul edilmektedir.⁴⁷ Zira insanoğlunun eğitim serüveni ilk insanın yeryüzüne gelmesiyle başlamıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğini dünyanın en eski mesleklerinden biri haline getirmektedir.⁴⁸ Toplumların gelişmesinde ve bireylerin şekillenmesinde öğretmenlerin rolü tartışmasız bir etkiye sahiptir. Öğretmenlik sadece bilgi aktarma rolünün olduğu bir meslek olmanın ötesinde bireyin karakter gelişiminde, değer yargılarının oluşumunda ve toplumsal normların benimsenmesinde kilit bir rol oynamaktadır.

Bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmek amacıyla eğitim sürecini planlayan, yöneten, öğrenme ortamlarını düzenleyen ve öğrencilere rehberlik eden “profesyonel lider” olarak tanımlanabilecek öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesinde “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır.⁴⁹ Bunun yanı sıra 2024 yılında yürürlüğe giren “Öğretmenlik Meslek Kanunu”nda ise öğretmenlik “genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlık gerektiren özel bir ihtisas mesleği” olarak belirtilmiştir.⁵⁰

Eğitim sistemini oluşturan temel unsurlar arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim programları yer almakla birlikte, sistemin işleyişini sürdüren ve diğer bileşenlere kıyasla daha yüksek etki gücüne sahip olan aktör öğretmendir.⁵¹ Temel işlevi yeni nesilleri yetiştirmek, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak “iyi insanlar” yetiştirmek ve

47 Ayla Oktay, “Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri”, (1991), 197.

48 Ayla Oktay, “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 3/3 (28 Ekim 2013), 197.

49 Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” (Ankara, 2017), 4.

50 T.C. Resmî Gazete, “Öğretmenlik Mesleği Kanunu”, Sayı: 32696, Kanun No: 7528, Kabul Tarihi: 10/10/2024, Yayımlı Tarihi: 18 Ekim 2024.

51 Kasım Kiroğlu, “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Eğitime Giriş, ed. Demirel Özcan (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 359.

aynı zamanda bir medeniyet inşa etmek olan eğitim sistemlerinin kalitesini öğretmenler belirlemektedir. Eğitim sistemlerinin kalitesini etkileyen faktörler arasında eğitim-öğretim ortamlarının fiziki imkanları, teknolojik imkanlar, eğitim programları gibi öğeler de bulunmakla birlikte tüm bunları işlevselleştiren ve anlamlı kılan aktör yine öğretmen olmaktadır.⁵²

Öğretmenliğin meslekleşmesi ve toplumdaki konumu tarihi süreç içerisinde ciddi değişimler yaşamıştır. Öğretme görevi üstlenen bireyler insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren bilgi, kültür ve değer öğretiminde kritik bir rol üstlenmiş ancak dünyada öğretme işinin bir meslek olarak nitelendirilmesi on dokuzuncu yüzyıldan itibaren başlamıştır.⁵³ Bu tarihlerde öğretmenliğin meslek olarak ortaya çıkmasında Sanayi Devrimi'nin ciddi etkisi olmuştur. Sanayi Devrimi'yle birlikte birçok alanda kalifiye eleman ihtiyacı doğmuş bunun sonucunda da kitlesel eğitime geçilmeye başlanmıştır. Kitlesel eğitimle birlikte okul sistemi yaygınlaşmış bu da öğretmenliğin meslek haline gelmesi sürecini başlatmıştır.⁵⁴

Ülkemizde öğretmenliğin bir meslek olarak gelişimini Cumhuriyet öncesi dönemden başlatmak mümkündür. Osmanlı Devleti'nde medrese müderrisleri dönemin profesyonel eğitimcisi konumundaydılar. Medreselerde eğitim genellikle İslâmi ilimlere dayanmakta ve ağırlıklı olarak tefsir, hadis, fıkıh ve Arapça gibi alanlarda yoğunlaşmaktaydı. Müderrisler toplumsal saygınlık açısından prestijli bir konumda bulunmakta ve sadece bilgi aktaran rolünde değil, aynı zamanda toplumun ahlâki ve dinî rehberi olma yönüyle de çok yönlü öğreticilerdi. Ancak bu dönemde öğretmenlik tam anlamıyla kurumsallaşmış ve bir meslek statüsü haline gelmemiştir.⁵⁵ Bu dönemde daha çok usta-çırak ilişkisine benzer bir eğitim anlayışı hakimdi. Tanzimat sonrası dönemde ülkede modernleşme hareketlerinin başlamasıyla birlikte eğitim-öğretim alanında gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin öğretmenlik mesleği ile ilgili en önemli adımı 1848 yılında İstanbul'da Dârülmuallimîn (erkek öğretmen

52 Zafer Çelik, Hasan Bozgeyikli, EBSAM, "Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları", (Mart 2019), 10.

53 Şener Gönülaçar, "Türkiye'de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme", Academia.Edu, (23 Ocak 2016), 9.

54 Coşkun Bayrak, "Bir Sistem Olarak Okul", Eğitim Bilimine Giriş, ed. Özcan Demirel - Zeki Kaya (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 176.

55 Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 75-81.

okulu) adıyla bir okulun açılmasıdır.⁵⁶ Bu gelişmeyle birlikte Osmanlı’da “çağdaş anlamda” öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği şekillenmeye başlamıştır.⁵⁷

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda atılan en önemli adım 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Bu kanunla eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanmış, medreseler ve diğer dinî kurumlara dayalı çoğulcu yapıdan uzaklaşarak tüm eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanmıştır.⁵⁸ Bunun yanı sıra dârümuallimîn ve darulmuallimâtların eğitim süreleri uzatılmış, köy muallim mektepleri, köy eğitim kursları, eğitim enstitüleri gibi pek çok yeni kurum açılarak ülkede öğretmen yetiştirme süreci yapılandırılmaya çalışılmıştır.⁵⁹

İslâm dininde de eğitim-öğretim faaliyetleri ve eğiticilik rolü çok önemli bir yere sahiptir. Zira İslam düşüncesine göre bilgi, insanı yücelten ve Allah’a yaklaştıran en temel araçlardan biridir.⁶⁰ Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlik sadece bir meslek olarak değil manevi sorumluluk ve ahlâki görev olarak görülmüştür. Yaratılış itibarıyla insan, başkalarının yardımına, eğitime ve öğretime muhtaçtır.⁶¹ Fıtrat olarak bir takım özelliklere ve yeteneklere sahip olmasına rağmen onu şekillendirecek olan eğitim ve öğretimdir.⁶² Hz. Muhammed (s.a.v.) de “Ben ancak bir muallim olarak gönderildim.” buyurarak öğretmenliğin dinî anlamda ne denli kıymetli olduğunu belirtmiştir.⁶³ Kendisi bizzat eğitim öğretim faaliyetleri ile uğraşan Hz. Peygamber (s.a.v.) bununla yetinmeyip bazı sahabeleri de muallim olarak görevlendirerek farklı şehirlere göndermiş, eğitim öğretim faaliyetlerine son derece önem göstermiştir.

56 Alipaşa Ayas, “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10/3 (01 Haziran 2009), 6.

57 Yahya Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darümuallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi 20/20 (01 Mart 2006), 18.

58 Asım Arı, “Tevhidi Tedrisat ve Laik Eğitim”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22/2 (01 Haziran 2002), 190.

59 Büşra Elçiçeği - Ali Yılmaz, “Tanzimat’tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Değer Yargılarında Yaşanan Dönüşümler”, Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi 4/7 (01 Temmuz 2019), 170-176.

60 Mehmet Faruk Bayraktar, İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri (İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2015), 20.

61 Bayraktar, İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri, 106.

62 Bayraktar, İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri, 107-108.

63 İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî, Sünen (Beyrut: Dârü’l-Fikr, 1987).

Hız. Muhammed'in (s.a.v.) vefatından sonra gerek dört halife döneminde gerekse sonra kurulan Emevîler ve Abbâsiler dönemlerinde eğitim ve öğretime önem verilmeye gayret edilmiştir, Hız. Ömer (r.a.) döneminde İslâm beldelerinin genişlemesiyle birlikte İbn Mes'ud'u (r.a.) Kûfe'ye⁶⁴, Ubade b. Samit'i Humus'a, Muaz b. Cebel'i de Filistin'e Kur'an öğreticisi olarak göndermiştir.⁶⁵

İslâm düşünce geleneğinde eğitim ve öğretimin önemi, birçok büyük âlim tarafından felsefî, ahlâkî ve toplumsal açılardan ele alınmıştır. Bu düşünürlerin başında gelen Fârâbî (ö. 950), *es-Siyâsetü'l-Medeniyye* adlı eserinde insanın en yüce amacının "mutlak mutluluğa" ulaşmak olduğunu belirtmiş, fakat bu hedefin bireysel çabayla değil, mutlaka bir öğretmen ve rehber eşliğinde gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. İbn Miskeveyh (ö. 1030) ise ahlâklı bireyin yetiştirilmesini sistemli bir eğitim süreciyle ilişkilendirmiştir. Ona göre eğitim, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin ruhsal tekâmülünü ve içsel dönüşümünü sağlayan bir sanattır. Bilgi, ahlâk ve disiplinli bir yaşam, İbn Miskeveyh'in ideal eğitim anlayışının temel taşlarını oluşturmaktadır.⁶⁶ İbn Sînâ (ö. 1037) ise, bilimi insan ruhunun kandili olarak görmüş ve ona hem bu dünyada hem de ölüm sonrasında mutluluğa erişmenin aracı olarak büyük değer atfetmiştir. Ona göre ilim, insanı kemale erdiren ve nihayetinde Allah'a ulaştıran bir araçtır. Bu sebeple, ilmî ve ahlâkî donanımı yüksek bireyler, gerçek saadetin muhatabı olabilirler.⁶⁷

İslâm alimlerinin eğitimle ilgili görüşleri sonraki yüzyıllarda da etkisini sürdürmüş; İmam Gazâlî (ö. 1111), *İhyâ-u Ulûmi'd-Dîn* adlı eserinde, öğretmenlik mesleğini hem dinî hem de ahlâkî bir sorumluluk olarak ele almış ve öğreticileri, insanları hakikate ulaştıran rehberler olarak görmüştür.⁶⁸ Ona göre gerçek âlimler sadece halkı değil, gerektiğinde sultanları bile yönlendirebilecek bir konuma sahiptir. Bu bağlamda ilim adamları, toplumun manevî önderleri ve fikir mimarlarıdır. Gazâlî'nin düşüncesinde öğretmenlik, sıradan bir meslek değil, ilahî bir temsildir. O,

⁶⁴ Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, 109.

⁶⁵ M. Şevki Aydın, "İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/11 (01 Ocak 2001), 62.

⁶⁶ İbn Miskeveyh, *Ahlakî Olgunlaştırma*, çev. Abdulkadir Şener vd. (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1983), 11-40.

⁶⁷ Hüseyin Gazi Topdemir, *İbn Sina- Doğunun Sönmeyen Yıldızı* (İstanbul: Say Yayınları, 2009), 241, 264, 346.

⁶⁸ İmam Ebu Hamid Muhammed el-Gazâlî, *İhya-u Ulumiddin* (İstanbul: Bedir Yayınevi, 2002), 24-28.

ilim öğretmeyi bir yönüyle ibadet, başka bir yönüyle ise Allah'ın yeryüzündeki temsilciliği, yani peygamberlerin risalet görevine benzer bir vazife olarak görür.⁶⁹ Bu anlayışta öğretmenler, sadece bilgi aktaran kişiler değil; aynı zamanda bireylerin ruhsal tekâmülüne, toplumsal yönelimine ve ahlâkî gelişimine kılavuzluk eden kutsal bir rolün taşıyıcılarıdır. Dolayısıyla Gazâlî'nin eğitim anlayışında öğretmen, hem Allah'a yakınlık vesilesi hem de toplumun dirilişine öncülük eden ahlâkî bir figürdür.⁷⁰

İbn Haldun (ö. 1406) da *Mukaddime* adlı eserinde ilim ve öğretimin insan için fitrî bir ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve bilgi edinmenin sistemli, sanatsal bir faaliyet olduğunu savunmuştur. Ona göre bir toplumun medeniyet seviyesi, doğrudan doğruya ilimlerin gelişmişlik düzeyiyle ilişkilidir.⁷¹ Bu bakış açısı, İslâm medeniyetinde ilmin sadece bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumsal refahın ve kültürel ilerlemenin de temel taşı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

1.1.1. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Eğitim sürecinin merkezinde yer alan ve eğitimin tüm bileşenlerine işlerlik kazandıran öğretmenlik, insanlar tarafından her zaman saygı duyulan ve değer verilen mesleklerden birisi olmuştur. Öğretmenin sahip olduğu bu önemli konum onun belli yeterliliklere sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik mesleğinin bir ihtisas yani uzmanlık alanı olduğu belirtilmiştir.⁷² Günümüz dünyasında bilgiler ve yeterlilik alanları hızla değişmektedir. Bilgiye erişim gittikçe kolaylaşmakta, öğrenciler bilişsel ve duyuşsal anlamda farklılaşmakta bu durumlar da eğitim süreçlerini yönetecek öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Dünyada eğitim sistemleri incelendiğinde eğitim sistemlerinin niteliği ile öğretmen kalitesi arasında doğru bir orantı olduğu, öğretmen kalitesinin eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği görülmektedir.⁷³ Örneğin, aynı programı uygulayan ve aynı teknolojik imkanlara sahip olan bazı sınıflarda eğitim etkili olurken bazılarında

⁶⁹ İmam Ebu Hamid Muhammed el-Gazâlî, *İhya-u Ulumiddin*, 40-41.

⁷⁰ İmam Ebu Hamid Muhammed el-Gazâlî, *İhya-u Ulumiddin*, 41.

⁷¹ İbn Haldun, *Mukaddime* (İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık, 2013), 1-2/1053,1054,1064.

⁷² Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu), 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973), Kanun No. 14574.

⁷³ Abdullah Adıgüzel - Mustafa Sağlam, "Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/3 (01 Haziran 2009), 87.

olamamaktadır. Fiziksel şartlar, öğrenci durumları vb. tüm koşullar aynı iken eğitimin niteliğini etkileyen başat faktörün öğretmen olduğu anlaşılmaktadır.⁷⁴ Yapılan uluslararası araştırmalar da etkili bir eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. TIMSS ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarı araştırmaları da öğretmen yeterlikleri ile öğrenci başarıları arasındaki güçlü bir ilişki tespit etmiştir.⁷⁵

Toplumsal yaşamda ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Öğretmenlik diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan yelpazesıyla etkileşimde bulunmayı gerektirmektedir. Bu etkileşim görevi de öğretmenliği bir ihtisas mesleği haline getirmekte ve hem kişisel hem de mesleki bazı yeterlikleri zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi” ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleğine hazırlanacak kişilerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon açısından yeterli olmasını zorunlu kılmıştır.⁷⁶

Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler, alanyazında sıklıkla kişisel, mesleki ve kurumsal yeterlikler olmak üzere üç temel boyutta incelenmektedir. Bu sınıflandırma, öğretmeni hem bir rol model olarak karakter özellikleriyle hem de bir profesyonel olarak uygulama becerileriyle bütüncül şekilde ele almayı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, konunun daha iyi anlaşılması için bu üç temel alan aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1.1.1.1. Kişisel Özellikler

Öğretmenin eğitim sürecindeki rolü, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir. Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde rehberlik eden bütüncül bir kimliğe sahiptir. Çağdaş bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir vatandaş ve insan ilişkilerinde başarılı bir birey olması gerekmektedir.⁷⁷ Bu açıdan bakıldığında nitelikli

74 Bayram Aşlıoğlu - İsmail Kinay, “Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sorunu”, Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz Dün, Bugün ve Yarın, ed. Mustafa Ergün, Behçet Oral, Taha Yazar (Ankara: Pegem Akademi, 2018), 247-250.

75 “PISA 2018 Results (Volume II)”, OECD (03 Aralık 2019).

76 Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”(Ankara, 2017); Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu.

77 Özcan, Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü, 55-57.

bir öğretmende bulunması gereken özellikler yalnızca mesleki bilgi ve becerilerle sınırlı tutulmamalı aynı zamanda kişilik özellikleri, değer dünyası ve insan ilişkilerine yönelik becerileri de dikkate alınmalıdır.⁷⁸

Öğretmenlerin başarılı olmasında kuşkusuz kişisel özellikleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir⁷⁹:

- Öğretmen, çocukları ve gençleri seven; onları birey olarak önemseyen, insani değerlere duyarlı bir tutum sergilemelidir.
- Öğrencilerle sağlıklı ve içten ilişkiler kurabilmeli; empatik, güler yüzlü, sempatik ve güven veren bir iletişim anlayışına sahip olmalıdır.
- Beden ve ruh sağlığı yerinde, enerjik, canlı ve öğretim sürecine aktif katılım sağlayabilecek yapıda olmalıdır.
- Ders içeriklerini zenginleştirecek yaratıcı fikirler üretebilmeli; sezgileri güçlü, pratik çözümler geliştirebilen ve sağduyulu olmalıdır.
- Farklı durumlara uyum sağlayabilen, esnek ve özgür düşünce yapısına sahip bir birey olmalıdır.
- Beklenmedik ya da acil durumlarda telaşa kapılmadan çözüm geliştirebilen, soğukkanlı ve cesaretli bir tutum sergileyebilmelidir.
- Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışlarında dengeli ve tutarlı bir duruş sergileyen olgun bir birey olmalıdır.
- Görev ve rollerini yerine getirmede titiz olmalı, yüksek sorumluluk duygusuyla hareket etmeli ve inisiyatif alabilmelidir.
- Sosyal ilişkilerde güçlü, meslektaşlarıyla ve veli-öğrenci ilişkilerinde yapıcı ve etkili iletişim kurabilmelidir.
- Bilgiye sorgulayıcı yaklaşabilen, olayları çok yönlü değerlendirebilen ve etkili çözüm stratejileri geliştirebilen bireyler olmalıdır.
- Yeni fikirlere açık, yeniliği teşvik edici ve değişimi başlatma konusunda girişimci bir yaklaşım sergileyebilmelidir.

⁷⁸ Mecit Aslan, Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması (Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015), 8-9.

⁷⁹ Sümül, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, ed. Zeki Kaya Özcan Demirel (Ankara: Pegem A Yayınları, 2001), 227-232; A. Azmi Yetim - Zekeriya Göktaş, “Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri”, (2004), 546-547.

- Ekip içinde etkili çalışabilen, iş birliğine açık ve ortak hedefler doğrultusunda uyumlu bir profil sergilemelidir.
- Millî kültürünü tanıyan ve önemseyen, evrensel değerlere açık; güzel sanatlar (müzik, resim, spor vb.) konularına ilgi duyan bir kişilik geliştirmelidir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve özenli bir biçimde konuşup yazabilen; dil kullanımında öğrencilere örnek olacak bir yetkinliğe sahip olmalıdır.
- Demokratik değerleri içselleştirmiş, bu değerleri sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkilerine yansıtan bir yaklaşıma sahip olmalıdır.
- Öğrencilere kazandırmak istediği olumlu davranışları kendi hayatında da uygulayan, davranışlarıyla model olan bir öğretmen profili taşımalıdır.

Kısacası bu nitelikler, ideal bir öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir uzman olmadığını göstermektedir. Etkili bir öğretmen; öğrencileriyle empati kurabilen insani yönüyle, değişime açık ve yaratıcı düşünebilen zihinsel esnekliğiyle ve sorumluluk sahibi, tutarlı bir rol model olmasını sağlayan sağlam karakteriyle öne çıkmaktadır. Bu özellikler birleştiğinde, öğretmen öğrencinin hayatına dokunan bir kaynağa dönüşür.

1.1.1.2. Mesleki Özellikler

Günümüzde eğitimin temel amacı, insan kaynaklarının nitelikli hale gelmesidir. Dolayısıyla gelişen ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğu eğitimin niteliğini iyileştirmek için sürekli reformlar yapmaktadır.⁸⁰ Bu niteliği arttıracak en önemli aktör ise öğretmendir. Öğretmenlik mesleği bilgi aktarmanın ötesinde bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de geliştirmeyi gerektiren dinamik bir süreçtir. İçerisinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda hızla değişen bilgi ve teknoloji ortamında öğretmenin sürekli bir gelişim içerisinde olması, mesleki bilgilerini çağın gereklerine uygun olarak sürekli arttırması ve yeniliğe açık olması gereği doğmuştur.⁸¹ Dolayısıyla bugünün öğretmeni olmak ve bugünkü bireylere hitap etmek için öğretmenlik mesleğini ifâ eden kişilerin yaşam boyu öğrenme anlayışıyla hareket etmesi ve çağın

⁸⁰ Mehmet Eroğlu - Ramazan Özbek, “Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/37 (19 Haziran 2020), 73.

⁸¹ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 1.

gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olması kaçınılmaz hale gelmiştir. Zirâ öğretmenlik artık geçmişin doğrularını aktaran değil, öğrenmeyi öğreten, öğrenciyi merkeze alan ve toplumsal dönüşümde aktif rol oynayan bir meslek olarak yeniden tanımlanmaktadır.⁸²

Öğretmenlik mesleğinin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler eğitim sisteminin amaçlarına, okulun misyonuna, çevresine, veli beklentilerine ve okulun yapısına göre değişse de bu alanda genel kabul görmüş bazı mesleki özellikler mevcuttur.⁸³ Bu özellikler statik olmayıp zamanın koşullarına ve sorunlarına yönelik olarak güncellenebilir.

Kaynaklarda belirtilen genel bazı mesleki özellikler ise şunlardır⁸⁴:

1. Kendini birey olarak en iyi şekilde yetiştirme.
2. Mesleki yönde lider olma ve diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde bulunma.
3. Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme.
4. Öğretim yöntemleri ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri takip etme ve bunları sınıfında uygulama.
5. Derslerinde konu temasını kaybetmeden, yardımcı materyaller ve teknoloji kullanarak öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlama.
6. Zamanı etkili kullanma, derslerini zamanında başlatıp bitirme ve kullanacağı materyalleri önceden hazırlayabilme.
7. Güvenilir ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak öğrenci başarısını objektif olarak değerlendirme.
8. Öğrencileri öğrenmeye yönlendirme, belirli bir konu ya da disipline ilgilerini uyandırma, dikkatlerini çekerek öğrenme sürecinin içine dahil etme.

⁸² Özcan, *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*, 20 ,44, 55.

⁸³ Mustafa Çelikten, “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/19 (01 Aralık 2005), 218.

⁸⁴ Çelikten, “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, 218-219; Zeynep Kızıltepe, “İyi ve Etkili Öğretmen”, *Körpeoğlu Journal* 27/126 (01 Ekim 2002), 10-12; Sümbül, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, 227-229.

9. Sınıf yönetimi güçlü, disiplini sürdürebilen, öğrencilerle iletişimi koparmama ve öğrencileri ders hedeflerine yönelik örgütleyebilme.
10. Tüm eğitim süreçlerinde öğrencinin etkin katılımını merkeze alma.
11. Öğrencilerin tüm gelişimlerini desteklemek ve kavrayışlarını kolaylaştırmak için uygun ortamı oluşturma ve zenginleştirme.
12. Akademik kariyerini planlama ve hayat boyu öğrenme anlayışı ile hareket etme.
13. Açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilere karşı tarafsız davranma, değerlendirmelerinde duygusal ve kişisel düşüncelerden uzak durma.
14. Müfredattan uzaklaşmadan öğrencilerin ihtiyaçlarını görerek onlara rehberlikte bulunma.
15. Eğitimde bireysel farklılıklara önem verme, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olma.
16. İşini yaparken sabırlı, dayanıklı, duygularını kontrol edebilen, farklı görüşlere saygılı ve uzlaştırıcı, öğrencilere her anlamda rol modellik yapabilen, güler yüzlü, hoş görülü, dış görünüşüne özen gösteren, esprili ve çevreyi etkilemede başarılı bir profilde olma.

Bu özellikler, ideal bir öğretmen profili çizmektedir. Etkili bir öğretmen; dersini iyi planlamalı, öğrenciye rehberlik etmeli ve mesleki olarak kendini sürekli geliştirmelidir. Elbette tüm bu nitelikleri bir arada bulundurmak kolay değildir, fakat bu liste, ulaşılmaması gereken mesleki hedefleri göstermesi açısından kıymetlidir.

1.1.1.3. Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik; bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.⁸⁵ Başka bir ifadeyle bir işin sorumluluğunu üstlenebilmek ve söz konusu işi layıkıyla yerine getirebilmek için kişide var olması beklenen özelliklerdir.⁸⁶ Öğretmenler de günümüzde hızla değişen koşullar ve karmaşık süreçler nedeniyle birçok alanda çeşitli yeterliklere sahip olmak

⁸⁵ Kübra Korkut - Emine Babaoğlu, “Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları”, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 8/16 (01 Ocak 2012), 270.

⁸⁶ Etem Yeşilyurt, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/1 (01 Mart 2011), 73.

zorunda kalmıştır.⁸⁷ Öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin düşünceleri, onların eğitim süreçlerini etkilediği gibi onların özel öğretim etkinliklerine yönelimlerini de etkilemektedir. Düşük yeterlik algısına sahip öğretmenler genelde dışsal teşviklere ve olumsuz yaptırımlara dayalı bir gözlem altında kalırken yüksek yeterliğe sahip öğretmenler ise birçok noktada avantajlı durumda bulunmaktadır.⁸⁸

Dünyada ve ülkemizde gelişen teknolojiyle birlikte birçok şeyin yeniden gözden geçirilmesi gereği doğmuştur. Öğretmenlerin de içinde bulunduğumuz çağın özelliklerine uygun yetiştirebilmeleri adına çeşitli standartlar belirleme çabaları bulunmaktadır. Ülkemizde de bu konuda çalışmalara yürüten ve bazı belgeler yayımlayan kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır.⁸⁹ Bakanlığın Öğretmen Yeterlikleri Açısından “Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP)” “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (2006) ve Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017) bu konuda çerçeve çizmeyi hedefleyen kaynaklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu belgelere göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Bakanlığın oluşturduğu yeterlik tablosu özetlenerek aşağıda aktarılmıştır.⁹⁰

Tablo 13: MEB Mesleki Yeterlikler Belgesine Göre Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik Alanı	Alt Yeterlik	Yeterliğin Odak Noktası
A) Mesleki Bilgi	A1. Alan Bilgisi	- İçeriğe ve kuramsal temellere hâkimiyet - Temel kavramları analiz etme - Araştırma yöntemlerini sınıflandırma
	A2. Alan Eğitimi Bilgisi	- Alan bilgisini öğretime aktarma (pedagoji) - Program ve ölçme yöntemlerini açıklama

⁸⁷ Emin Tamer Yenen - Hasan Hüseyin Kılınç, “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 7/4 (15 Aralık 2018), 2768.

⁸⁸ Türker Kurt, “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/2 (01 Haziran 2012), 201.

⁸⁹ Mehmet Nur Tuğluk - Selçuk Kürtmen, “Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30 (30 Aralık 2018), 814.

⁹⁰ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”.

		• Öğrenci gelişim özelliklerini dikkate alma
	A3. Mevzuat Bilgisi	• Mesleki mevzuatı bilme ve uygulama • Hak ve sorumlulukları tanıma • Anayasal çerçeveyi açıklama
B) Mesleki Beceri	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	•Ders öncesi hazırlık ve planlama • Yıllık/günlük plan hazırlama • Öğrenci farklılıklarını gözetme
	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	•Fiziksel ve sosyal ortam düzenleme • Güvenli ve demokratik ortam sağlama • Uygun materyal geliştirme
	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	• Ders sürecini etkili yürütme • Zaman yönetimi ve aktif katılım •Teknolojiyi ve sınıf yönetimini etkili kullanma
C)Tutum ve Değerler	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	• Evrensel ve milli değerlere duyarlılık • İnsan haklarına saygı • Kültürel mirasa duyarlılık
	C2. Öğrenciye Yaklaşım	•Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım •Her öğrenciyi birey olarak görmek • Rol model olma
	C3. İletişim ve İş Birliği	•Eğitim paydaşlarıyla sağlıklı iletişim • Empati ve hoşgörü • Aile ve meslektaşlarla iş birliği
	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim	•Sürekli gelişim ve etik duyarlılık •Öz değerlendirme ve öğrenme isteği • Mesleki etik ve güncel gelişmeleri takip etme

1.1.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Serüveni

Öğretmenlik mesleği, her toplumda eğitimin niteliğini belirleyen temel unsurlardan birisidir.⁹¹ Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi, sadece eğitim sisteminin değil, aynı zamanda toplumsal yapının, siyasal anlayışın ve kültürel değişimin de bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.⁹² Osmanlı’dan Cumhuriyet’e ve oradan günümüze uzanan bu süreçte öğretmenlik zaman zaman bir dinî otorite, zaman zaman ise bir aydın ve toplumsal lider olarak görülmüştür.⁹³

Eğitim mirasımızın köklerinin dayandığı Osmanlı Medeniyetinde öğretmenlik büyük ölçüde medrese geleneği içerisinde şekillenmiş, öğretmen yetiştirmek için müstakil kurumlar tahsis edilmemiştir.⁹⁴ Bunun yerine medrese geleneği içerisinde yetişen öğrenciler müderris ve sıbyan mektebi hocalığı gibi unvanlarla görevlendirilmiştir.⁹⁵ Osmanlılarda öğretmen yetiştirme sisteminin kurumsallaşmaya başlaması ise 1848 yılında Darulmuâllimin’in kurulmasıyla gerçekleşmiştir.⁹⁶ Bu süreçten sonra öğretmen yetiştiren kurumların sayısı yavaş yavaş artmaya başlamış Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe girmiş ve öğretmenlik mesleği laik, çağdaş bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Ayrıca köy enstitüleri gibi kurumların açılmasıyla birlikte öğretmenler toplumun her kesimine ulaşan birer aydın ve kalkınma öncüsü rolünü üstlenmişlerdir.⁹⁷

1980’li yıllara gelindiğinde ise Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulmasıyla birlikte öğretmen eğitimi üniversiteler bünyesinde yeniden yapılandırılmış ve öğretmen adaylarının bilimsel temelde yetiştirilmesi hedeflenmiştir.⁹⁸ 1997 yılında gerçekleştirilen sekiz yıllık zorunlu eğitim reformu ise

91 Çelikten, “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, 234.

92 Ali Yıldırım - Rahime Çobanoğlu, “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze Gerçekleşen Değişimlerin Analizi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 23/1 (30 Nisan 2025), 382-415.

93 Yıldırım - Çobanoğlu, “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi”, 7-8.

94 Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, 21.

95 Yasin Yılmaz, “Osmanlı Örgün Eğitiminde ve Süleymaniye Medreselerinde Müderrisler”, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 14/14 (01 Haziran 2005), 3-5.

96 Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, 18.

97 Esra Işık, “Öğretmenlerin Gözünden Erken Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Muallim Sesi Dergisi”, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi 13/2 (24 Ekim 2023), 229.

98 Abidin Dağlı, “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 5/18 (01 Ocak 2006), 52.

öğretmen yetiştirme programlarını daha uygulama temelli ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştürmüştür. Bunların yanı sıra MEB ile YÖK arasında yapılan işbirliği sayesinde öğretmen yetiştirme sisteminde yeni bir dönemin kapısı aralanmıştır.⁹⁹ Bu gelişmelerin yanı sıra ilk olarak 2006 yılında yayımlanan daha sonra 2017 yılında tekrar güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi” ile öğretmenlik mesleği, mesleki bilgi, beceri ve tutum esasına dayalı olarak standart bir hale getirilmeye çalışılmış, öğretmenlik mesleğinin ilkeleri kurumsal düzeyde tanımlanmıştır.¹⁰⁰

Bundan sonraki bölümde Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi önemli gelişmeler eşliğinde ele alınacaktır.

1.1.2.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı Devleti kurulduğu günden itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerine önem vermeye gayret etmiştir. O dönemin siyasi, toplumsal ve dinî koşulları göz önünde bulundurulduğunda eğitim sisteminin temel yapı taşı dinî ilimlerin okutulduğu medreseler oluşturmaktaydı.¹⁰¹ Osmanlı’da Tanzimat öncesi dönemde okullarda (medreseler ve sıbyan mektepleri) görev yapan öğretmenler genellikle medresede yetişen kişilerden seçilirdi. Bunun dışında öğretmen yetiştirmek için herhangi bir özel program uygulanmıyor, medrese mezunları belirli bir sistematikte öğretmenliğe başlatılıyordu.¹⁰² Bunun istisnası olarak Fatih Sultan Mehmet döneminde Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde “usûl-i tedris” (öğretim yöntemi) dersi içeren ayrı bir öğretmenlik müfredatı uygulanmış ve öğretmen yetiştirme işi bir uzmanlık alanı olarak görülmüştür.¹⁰³ Dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik

⁹⁹ İlkay Abazoğlu vd., “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2016/6 (30 Nisan 2016), 149-150.

¹⁰⁰ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”.

¹⁰¹ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 59.

¹⁰² Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, 21.

¹⁰³ Hüseyin Şimşek, “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelîyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/1 (06 Haziran 2015), 81.

formasyonu gibi değerlendirilebilecek bu derslerin okutulması o çağda önemli bir yeniliktir.¹⁰⁴

Fatih'in başlattığı ve Osmanlı tarihinde pedagojik formasyonun ilk örneği sayılabilecek bu derslerin devamı gelmemiş ve ondan sonraki dönemlerde bu yol bırakılmış, medrese okumuş veya kendi başına okuma yazma öğrenmiş kişiler sıbyan mekteplerinde öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir.¹⁰⁵

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi'ne kadar ağırlıklı olarak medrese geleneği içerisinde şekillenen öğretmen yetiştirme sistemi Tanzimat ve Islahat Fermanları ile beraber farklı bir sürece girmiştir. 1839 Tanzimat ve 1856 Islahat Fermanları Osmanlı'da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler başlatmış, Batı tarzı eğitim kurumlarının açılma sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçte yaşanan en önemli gelişme 1848 yılında İstanbul'da açılan Darülmüâllimîn (erkek öğretmen okulu) olmuştur.¹⁰⁶ Temel amacı öğretmen yetiştirme sistemini medreselerin dışında da yürütmek, yeni açılan rüşdiye mekteplerinin öğretmen ihtiyacını gidermek olan bu kurum sonraki dönemlerde de Osmanlı'da öğretmen kimliğinin dönüşmesinde bir dönüm noktası olmuştur.

Dârümuallimîn ler Osmanlı'da medrese dışında öğretmen yetiştiren kurumlar olarak ciddi bir rol üstlenmiş bunun yanı sıra dönemin yeni eğitim ideolojisinin de taşıyıcısı olmuştur.¹⁰⁷ O dönemde Maârif Nâzırlığı da yapmış olan Kemal Efendi öncülüğünde kurulan bu kurumun temel amaçlarından birisi de öğretmenleri medrese etkisinden kurtarmaktı.¹⁰⁸ 1848 yılından 1924 yılına kadar eğitime devam eden Dârümuallimîn ler zamanla çeşitli bölümlere ayrılarak eğitim sisteminin farklı kademelerine öğretmen yetiştiren bir yapıya dönüşmüştür. 1868'de Dârümuallimîn -i Sıbyan (ilkokul öğretmeni yetiştirme) adıyla yeni bir okul daha açılmış ve okulun temel amacı "Usûl-i Cedid'e göre öğretmen yetiştirmek olarak belirtilmiş, 1890

¹⁰⁴ Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darümuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", 20.

¹⁰⁵ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 92-93.

¹⁰⁶ Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darümuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", 18.

¹⁰⁷ Zafer Tangülü, "Usul-İ Tedris Bağlamında Osmanlı'da Öğretmen Yetiştirme Ve Formasyon Tartışmaları", *Araştırma ve Deneyim Dergisi* 7/1 (18 Haziran 2022), 24.

¹⁰⁸ Rahmi Doğanay, "Osmanlı Modernleşmesinde Eğitim Faaliyetleri", *Düşünce Dünyasında Türkiz* 3/16 (25 Temmuz 2022), 56.

yılında ise lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla “Dârümuallimîn -i Aliye” (yüksek öğretmen okulu) açılmıştır.¹⁰⁹

Osmanlı Devleti’nde eğitimde yeniliklerin ve kurumsallaşmanın en önemli adımlarından birisi 1869 yılında yayımlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’dir.¹¹⁰ Osmanlı eğitim sistemi için bir reform adımı olarak ortaya çıkan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile birlikte 18. yy. sonlarında başlayan eklektik yapı ilk kez tutarlı ve genel bir mahiyet kazanmıştır.¹¹¹ Nizamname ile birlikte okullar için hukuki bir çerçeve oluşturulmasının yanı sıra öğretmenlik mesleği için de önemli tanımlamalar yapılmıştır. Her şeyden önce ilkokul öğretmenleri birer devlet memuru olarak hukuki bir statü elde etmiş, öğretmenlik kademe ve bordro esasına göre görev yapan bir “meslek” olarak tanımlanmıştır.¹¹² Bunun yanı sıra nizamname ile birlikte öğretmen yetiştirme sistemi de ele alınmış, ilkokul ve ortaokullar için öğretmen yetiştirmek amacıyla Dârümuallimîn lerin ve Dârümuallimâtların (kadın öğretmen okulu) açılması da kararlaştırılarak öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması adına önemli adımlar atılmıştır. Nizamname ile birlikte kimlerin okullara alınabileceği, okutulacak dersler ve sınav sistemi gibi pek çok ayrıntıya yer verilmiş ve öğretmen okullarının taşrada da yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.¹¹³

Sonuç olarak, 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi, Osmanlı’da öğretmenlik mesleğinin şekillenmesinde, öğretmen eğitiminin standart bir hale getirilmesinde ve eğitim alanında profesyonelleşmenin başlamasında belirleyici bir rol oynamıştır. Bu düzenleme ile birlikte Osmanlı’da öğretmenlik sıradan bir hizmet alanından çıkarak, pedagojik formasyona sahip profesyonel bir meslek statüsüne yükseltilmiş ve

¹⁰⁹ Aynur Bilir, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları.”, *Journal of Faculty of Educational Sciences* 44/2 (01 Kasım 2011), 222-230.

¹¹⁰ Mine Çağır - İbrahim Caner Türk, “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 4/11 (01 Kasım 2017), 64.

¹¹¹ Çağır - Türk, “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri”, 73.

¹¹² Selçuk Akşin Somel, “1869 Tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâmname, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri”, ed. Kemal Kahraman - İlona Baytar (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2015), 142.

¹¹³ Sevim Ceylan Dumanoglu - Memet Yetişgin, “Taşrada Darümuallimatların Açılışı Ve Tarihsel Gelişimi”, *Turkish History Education Journal* 8/1 (22 Mayıs 2019), 179-189.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.¹¹⁴

1.1.2.2. 1923-1980 Yılları Arası

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştirme anlayışı da köklü bir değişime uğramıştır. Bu süreçte temel hedef Osmanlı döneminden kalan geleneksel ve din ağırlıklı eğitim anlayışından uzaklaşmak ve laik, bilimsel, çağdaş eğitim ilkeleri ışığında öğretmen yetiştirmek olmuştur.¹¹⁵ Bu hedefin gerçekleştirilmesi için 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat kanunu yayınlanmış ve öğretmenlik mesleğinin kurumsallaşması, devlet denetimine alınması adına önemli bir adım atılmıştır.¹¹⁶

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte eğitim sisteminin parçalı yapısı ortadan kaldırılmaya çalışılmış, tüm eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanarak öğrenci ve öğretmen yetiştirme sistemi laik esaslara göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde öğretmenliğe büyük önem verilmiş ve sıradan bir meslek olarak değerlendirilmemiş aksine yeni Cumhuriyet’in kültürel ve siyasal değerlerini topluma aşılayacak bir önder rolüne bürünmüş, öğretmenler adeta kültür elçisi olarak görülmüştür.¹¹⁷ Öğretmenlik mesleğinin temellerini sağlamlaştırmak ve öğretmen yetiştirme sistemini elden geçirmek için yurtdışından uzmanlar getirilmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de eğitim sistemini incelemek üzere görevlendirilen John Dewey, hazırladığı raporda öğretmenlerin ancak nitelikli bireyler arasından seçilmesi durumunda etkili olabileceğini belirtmiş, bu kişilerin gerekli mesleki yeterlikleri kazanmaları için donanımlı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenliğin toplumsal statüsünün yükseltilmesi amacıyla maaşlarda iyileştirme yapılması gibi önerilerde bulunmuştur.¹¹⁸

Cumhuriyet tarihinin en dikkat çekici öğretmen yetiştirme modellerinden birisi de köy enstitüleri olmuştur. 1940 yılına kadar öğretmen yetiştirme sistemi öğretmen okulları ve ilk öğretmen okullarıyla devam ederken bu tarihten sonra köylerde

¹¹⁴ Şimşek, “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”, 92-94.

¹¹⁵ Arı, “Tevhidi Tedrisat ve Laik Eğitim”, 188-192.

¹¹⁶ Arı, “Tevhidi Tedrisat ve Laik Eğitim”, 187.

¹¹⁷ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 327.

¹¹⁸ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor* (İstanbul: T.C. Maarif Vekilliği, 1939), 15, 16, 19.

çalışacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla köy enstitüleri kurulmuştur.¹¹⁹ Nüfusun büyük bölümünün köylerde yaşadığı gerçeğinden hareketle açılan köy enstitüleri, toplumsal kalkınma sürecine liderlik edecek çok yönlü bireyler yetiştirmeyi hedeflemiş ve kısa bir süre içerisinde başta Ankara, İzmir ve Eskişehir olmak üzere Anadolu'nun birçok köşesinde hem köy çocuklarını eğitmek hem de öğretmen yetiştirmek için yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.¹²⁰ 14 yıl boyunca Anadolu'nun dört bir köşesinde eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten bu kurumlar, dönemin toplumsal ve siyasal koşullarında çok fazla eleştiriye maruz kalmış ve en nihayetinde 1954 yılında alınan bir kararla kapatılarak öğretmen okullarına dönüştürülmüştür.¹²¹

Köy enstitülerinin kapatılmasından sonra 1950'li ve 1960'lı yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminin temelini ilk öğretmen okulları oluşturmuştur. Kapatılan köy enstitülerinin yerine açılan bu okullar 6 yıllık bir eğitim vererek köy ve şehir ilkokullarına öğretmen yetiştirmeyi hedeflemiştir.¹²² Köy enstitüleri ve ilk öğretmen okulları dışında bir de lise düzeyindeki okullara öğretmen yetiştirmeyi hedeflemek üzere geçmişi Dârülmuallimîn -i Ali'ye dayanan ve cumhuriyetin ilanından sonra ismi yüksek öğretmen mektebine dönüşen okullar vardı. Temel amacı lise öğretmeni yetiştirmek olan bu kurumlar da 1978 yılında alınan bir karar sonucunda kapatılmıştır.¹²³

1.1.2.3. 1981-1997 Yılları Arası

1980'li yılların başına kadar Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci tamamen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar eliyle yürütülüyordu. 1982 yılında çıkarılan bir Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere devredilmiş ve öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir.¹²⁴ Bu kararname ile birlikte ilköğretim öğretmeni yetiştiren

¹¹⁹ Ahmet Selçuk Akdemir, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları", *Journal of Turkish Studies* 8/Volume 8 Issue 12 (29 Ağustos 2024), 17-18.

¹²⁰ Akdemir, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları", 18.

¹²¹ Necdet Aysal, "Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri", *Atatürk Yolu Dergisi* 9/35 (01 Mayıs 2005), 281.

¹²² İsa Özkan, "Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 5/15 (01 Aralık 2016), 23-24.

¹²³ Sabri Becerikli Becerikli - Muammer Demirel, "İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun Kısa Tarihçesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 8/1 (15 Mart 2019), 604, 605, 621.

¹²⁴ Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

kurumlar “Eğitim Yüksek Okulları” adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Genel ve mesleki ortaöğretim öğretmeni yetiştiren yüksek öğretmen okulları ise “Eğitim Fakültesi” olarak yeniden düzenlenmiştir. Bunların yanı sıra Yüksek İslam Enstitüleri de ilahiyat fakülteleri adını alarak öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüştür.¹²⁵ Böylelikle 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamen üniversitelere geçmiş, Milli Eğitim Bakanlığı ise yalnızca istihdam görevi üstlenmiştir.¹²⁶

Eğitim fakülteleri bünyesindeki öğretmen yetiştirme programları 1980’lerin ikinci yarısında daha da güçlendirilmiştir. Örneğin 25 Temmuz 1982’deki düzenlemeyle iki yıllık olarak faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri, “Eğitim Yüksek Okulu” adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır.¹²⁷ 23 Mayıs 1989’da Yükseköğretim Kurulu kararıyla bu okulların eğitim süresi dört yıla çıkarılmış ve 3 Temmuz 1992’de sınıf öğretmenliği programları eğitim fakültelerinin “Sınıf Öğretmenliği” bölümlerine dönüştürülmüştür.¹²⁸ Bu dönemde eğitim fakültelerine alınan öğretmen adayları, alan eğitim dersleri ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşan bir programla yetiştirilmiş, gereken hâl ve şartlarda formasyon programlarıyla da desteklenmiştir.¹²⁹

1980’li ve 90’lı yıllara gelindiğinde ise öğretmen açığı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmış, üniversitelerden mezun olan öğretmen sayısı ile mevcut öğretmen ihtiyacı arasında ciddi bir açık oluşmaya başlamıştır. Bu açık nedeniyle ortaöğretimdeki branş öğretmenleri ve diğer fakülte mezunları pedagojik formasyona tâbi tutularak sınıf öğretmenliğine yönlendirilmiştir. Kısaca 1981-1997 yılları arasında yapılan düzenlemelerle birlikte öğretmen yetiştirme süreci tümüyle üniversitelere aktarılmış, dört yıllık lisans programları ile öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır.¹³⁰

¹²⁵ Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

¹²⁶ Dağlı, “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi”, 45.

¹²⁷ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor* (Ankara, 1998), 5.

¹²⁸ *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor*, 5.

¹²⁹ Dağlı, “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi”, 21-22.

¹³⁰ Dağlı, “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi”, 45.

1.1.2.4. 1997 Düzenlemesi

1997 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Şuraları'nda zorunlu eğitim ciddi bir tartışma konusu olmuştur. İlk olarak X. Milli Eğitim Şurası'nda 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretimi tartışılmış, 1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurası'nda ise 8 yıllık zorunlu ilköğretimin uygulanması kararlaştırılmıştır.¹³¹ Bu düzenleme ile birlikte hem sınıf öğretmeni hem de alan (branş) öğretmeni ihtiyacı önemli ölçüde artmıştır.¹³² Bu ihtiyaç karşısında, eğitim fakültelerinde ön lisans ve lisans programları yeniden düzenlenmiştir.

YÖK tarafından yapılan düzenlemelerle birlikte “Eğitim Fakültesi Lisans Programları” çalışmasıyla mevcut programlar 1998-1999 öğretim yılından itibaren geçerli olacak şekilde güncellenmiştir. Bu düzenleme ile birlikte lisans düzeyinde hem sınıf öğretmenliği hem de branş öğretmenliği programları yeniden yapılandırılmıştır. YÖK ayrıca bu dönüşümü desteklemek için çeşitli önlemler almış, Dünya Bankası destekli hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynakları doğrultusunda fakültelerin altyapı ve ders materyali eksikliklerini gidermiştir.¹³³

1.1.2.5. 2006 Düzenlemesi

Öğretmen yetiştirme sistemindeki yeterlikler konusu hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de YÖK tarafından sürekli geliştirilmeye çalışılmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle beraber sahada bazı uygulama problemlerinin olduğu ve bazı yetersizliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi amacıyla “Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı” toplanmış ve bu çalıştay sonucunda bir taslak program hazırlanmıştır. YÖK tarafından düzenlenen bu çalıştayda eğitim fakültelerinin programlarına son şekil verilmiş ve aşağıdaki yenilikler eklenmiştir¹³⁴:

¹³¹ Fethi Turan, “Türkiye’nin Zorunlu Eğitim Politikaları -Tarihsel Perspektif 1”, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* 3/1 (01 Mart 2016), 5.

¹³² Hüseyin Kıran, “Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/7 (01 Ocak 2000), 3.

¹³³ Yükseköğretim Kurulu, “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” (Ankara, Mart 1998).

¹³⁴ Yükseköğretim Kurulu, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)* (Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007), 65.

1. Öğretmenlik programları %50 alan dersleri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerini içerecek şekilde hazırlanmıştır.
2. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dışındaki bölümler için yan alan uygulamasına son verilmiştir.
3. Fakültelere kredinin %25'i oranında ders belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli derslerin sayısı arttırılmıştır.
4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin birleştirilmiş sınıflarda ve köylerde yapılabilmesi imkanı tanınmıştır.
5. Öğretmen adaylarının çok yönlü olarak gelişebilmesi için genel kültür derslerinin oranında artışa gidilmiştir.
6. Öğretmenlerin toplumun güncel sorunlarını tespit edebilmesi ve bunlara çözüm üretebilmesi amacıyla "Topluma Hizmet Uygulamaları" adında bir ders açılmıştır.
7. Yeni programlar Avrupa Birliği öğretmen yetiştirme programları ile uyumlu olacak şekilde hazırlanmıştır.

YÖK'ün bu çalışmalarının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı da 2000'li yıllardan itibaren öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikleri belirlemek amacıyla bazı çalışmalar yürütmüş ve 2006 yılına gelindiğinde MEB tarafından ilk kez "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yayınlanmıştır.¹³⁵ 2006'da yapılan bu düzenleme ile birlikte eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının hedefleri netleştirilmiş ve öğretmen eğitiminin içeriğinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin her öğretmen adayından beklenen davranışlar ve bilgi düzeyleri bu çerçeveye göre şekillendirilmiş, öğretmen eğitim programlarının genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımında da değişikliğe gidilmiştir. Bu belge ile birlikte öğretmenlik mesleği için gerekli standartlar belirlenmiş olup bu gelişmeler sonraki eğitim politikalarının şekillenmesinde de etkili olmuştur.¹³⁶

¹³⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"* (Ankara, 2006).

¹³⁶ *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"*, 63-66, 111.

1.1.3. Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Son Gelişmeler

Çağın değişen koşulları ve sürekli güncellenen öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Toplumun değişim öncüsü ve kültür aktarıcısı rolü de bulunan öğretmenlerin hem kurumsal düzeyde hem de akademik düzeyde gelişmeleri her daim tartışma konusu olmuştur. Öğretmenliğin kurumsal olarak bir meslek haline gelmesi için Cumhuriyet'ten bugüne birçok çalışma yürütülmekle beraber yakın dönemde bu konuda yürütülen en önemli çalışma 2022 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasalaştırılan “Öğretmenlik Meslek Kanunu”dur. Kısa adıyla ÖMK olarak ifade edilen bu yasa tasarısı çıkmadan önce, yasalaştığı süreçte ve yasalaştıktan sonra günümüzde de dahil olmak üzere sürekli eleştirilere maruz kalmış ve öğretmenleri yeteri düzeyde tatmin etmemiştir.¹³⁷

14 Şubat 2022 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren ÖMK, öğretmenlik mesleğini yasal bir çerçeveye oturtarak mesleğin statüsünü ve öğretmenlerin kariyer gelişimlerini düzenleyen 12 maddeden oluşmaktadır.¹³⁸ İlgili kanun yürürlüğe girdikten sonra birçok eleştiriye maruz kalmış birçok maddesi Anayasa Mahkemesine götürülmüştür. Bu eleştiriler ve Anayasa Mahkemesinin bazı ÖMK maddelerinin yürütmesini durdurmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ÖMK’yı güncellemek yerine 38 maddelik yeni bir ÖMK teklifi sunmuş ve ilgili kanun 18 Ekim 2024 tarihinde Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.¹³⁹

Kanun, öğretmenlik mesleğini üç kariyer basamağına ayırmıştır:

1. **Öğretmen:** Adaylık sürecini tamamlayan ve öğretmen olarak atanan bireylerdir.
2. **Uzman Öğretmen:** En az 10 yıl öğretmenlik yapan, mesleki gelişim eğitimlerini tamamlayan ve değerlendirme sürecinden geçen öğretmenlerdir.

¹³⁷ İbrahim Hakan Karataş, “Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi’nin kurulmasına dair”, *Okul Yönetimi* 4/1 (24 Temmuz 2024), 1-10.

¹³⁸ Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), “Resmi Gazete Sayı No: 31750 (14 Şubat 2022) Kanun No: 7354” (14 Şubat 2022).

¹³⁹ Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), “Resmi Gazete Sayı No.32696 (18 Ekim 2024) Kanun No.7528” (18 Ekim 2024).

3. **Başöğretmen:** Uzman öğretmen olduktan sonra en az 10 yıl görev yapan, ileri düzeyde mesleki gelişim gösteren ve değerlendirme sürecini başarıyla tamamlayan öğretmenlerdir.¹⁴⁰

Son yayınlanan ÖMK ile birlikte öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili çok önemli bir gelişme yaşanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir öğretmen akademisi açılması kararlaştırılmıştır. ÖMK’da ifade edildiğine göre: “Millî Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanması, öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki gelişimi, kariyer basamaklarında ilerlemeleri ve görevde yükselmeleri için eğitim programları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Buna göre akademinin kuruluşu, organları, hizmet birimleri, görevleri ve personeline ilişkin hususları kapsamaktadır. Akademinin temel görevleri arasında öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi programlarını hazırlamak ve uygulamak, yönetici yetiştirme programları hazırlamak ve uygulamak ile kariyer ilerlemesi ve görevde yükselmeye yönelik eğitimler düzenlemek yer almaktadır. Akademi tarafından verilen öğretmenliğe hazırlık eğitimi, teorik ve uygulamalı derslerden oluşur ve genellikle dört dönem sürer. Bu eğitime alınanlara öğretmen adayı denir, eğitim süresince genel sağlık sigortalısı sayılırlar ve primleri bakanlık bütçesinden karşılanır. Ayrıca hazırlık eğitimi süresince kendilerine belirli bir tutarda ödeme yapılır ve askerlik hizmetleri ertelenebilir. Eğitimi başarıyla tamamlayanlar, akademi tarafından belirlenen başarı puanına göre sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilir. Akademinin yapısı, görev alanına giren konularda politika ve stratejileri belirleyen bir İzleme ve Yönlendirme Kurulunu, akademinin en üst amiri olan Başkanlığı ve eğitim programları gibi konularda standartları belirleyen bir akademik kurulu içerir. Akademi, bünyesinde eğitim ve uygulama merkezleri açabilir ve eğitim faaliyetlerini yürütmek üzere sözleşmeli eğitim personeli istihdam edebilir veya üniversitelerden öğretim elemanı görevlendirebilir. Akademinin kuruluşu, organları, görevleri ve personeli gibi bazı hükümler 1/1/2025 tarihinde,

¹⁴⁰ Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), “Resmi Gazete Sayı No.32696 (18 Ekim 2024) Kanun No.7528”.

öğretmen seçimi, hazırlık eğitimi, mali/sosyal hükümler ve sözleşmeli istihdam gibi hükümler ise 1/9/2025 tarihinde yürürlüğe girer.”¹⁴¹

Bu kanunla birlikte, öğretmen yetiştirme sistemi üniversite temelli bir modelden, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkezi bir akademi modeline geçmektedir. Bu durum, Cumhuriyet tarihindeki öğretmen yetiştirme politikalarında önemli bir dönüm noktasıdır.

1.1.4. Türkiye’de Din Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Süreci

Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmeni yetiştirme süreci, ülkenin siyasi ve sosyal dönüşümlerine bağlı olarak ilerleyen, kesintiler ve model değişiklikleriyle dolu bir tarihi serüvene sahiptir.¹⁴² Bu tarihi süreç Osmanlı modernleşme döneminden başlayarak Cumhuriyet dönemi boyunca farklı kurumsal yapılar, yasal değişiklikler ve pedagojik yaklaşımların etkisinde şekillenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda öğretmen yetiştirme, başlangıçta medreseler eliyle yürütülmüştür.¹⁴³ Medreseler hem sıbyan mekteplerinde görev yapan muâllimleri yetiştiriyor hem de medreselerde ders veren müderrisleri yetiştiriyordu. İmam ve muâllimler medrese mezunlarından seçilirken medreseyi bitirmeden ayrılanlar da sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapabiliyordu. Medreselerde müderris seçimi için belirli kıstaslar ve icâzet (lisanslama) sistemi bulunmaktaydı. Günümüzdeki öğretmenlik uygulamasına benzetilebilecek ve kıdemli öğrencilerin müderrislerden ders sonrası tekrar yaptırdığı “mu’idlik” adlı bir sistem de mevcuttu. Ancak bu dönemde genel olarak din dersi öğretmenin bilimsel yöntemlerle yetiştirilmesine yönelik faaliyetler yetersiz kalmıştır.¹⁴⁴

Tanzimat Dönemi’nde Osmanlı İmparatorluğu’nda modern okulların açılmasıyla birlikte, bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere yeni kurumlar oluşturma ihtiyacı doğmuştur.¹⁴⁵ İlk erkek öğretmen okulu olan Dârülmuaallimîn, 16

¹⁴¹ Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), “Resmi Gazete Sayı No.32696 (18 Ekim 2024) Kanun No.7528”.

¹⁴² Zeynep Kaya, “Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni”, *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları*, (2023), 117-118.

¹⁴³ Şimşek, “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”, 81.

¹⁴⁴ İsmail Arıcı, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11 (2018), 878-880.

¹⁴⁵ Cemil Öztürk, “Dârülmuaallimîn”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul, 1993).

Mart 1848’de rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da açılmıştır. Üç yıllık olan bu okulun ilk müdürü Ahmed Cevdet Paşa idi. Dârülmuallimîn nizâmnâmesinde “usûl-i ifâde ve tâlim” (ders verme ve öğretim yöntemi) dersi bulunmaktaydı, ancak sonraki programlarda bu derse rastlanmamıştır. Bu durum, pedagojik derslerin müfredattaki yerinin henüz tam olarak sağlamlaşmadığını göstermektedir.¹⁴⁶

1868’de sıbyan mektepleri için Dârülmuallimîn-i Sıbyân açılmıştır.¹⁴⁷ Bu okulda elifbâ, Kur’ân-ı Kerîm, tecvid ve ilmihal gibi dinî derslerin yanı sıra hesap, ahlâk ve coğrafyaya giriş ile “usûl-i tadrîs” adı altında öğretim metodu derslerine de yer verilmiştir.¹⁴⁸ 1870’te ise kız öğretmen okulu olan Dârülmuallimât açılmıştır.¹⁴⁹ Bu okulda da “Mebâdi-i Ulûm-ı Dinîye ve Ahlâk” dersleri ile birlikte “usûl-i tâlim” gibi pedagojik dersler okutulmuştur.¹⁵⁰ Dârülmuallimîn ler, geleneksel medrese yapısından ayrılarak öğretmenleri bilimsel metotlarla yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu gelişme Türk öğretmen yetiştirme tarihi içerisinde bir dönüm noktasıdır çünkü bu kurum yalnızca öğretmen yetiştirmekle kalmamış aynı zamanda okullarda verilen derslerin kolay, hızlı ve etkili öğretim yollarını bulmayı hedefleyen bir yer olarak tasarlanmıştır.¹⁵¹

Osmanlı İmparatorluğu’nda medreseler, XVI. yüzyılda altın çağını yaşamış, ancak zamanla bozulmaya başlamış ve öğretim sadece dinî ilimlere münhasır kalırken eğitimin kalitesi düşmüştür. Bu durum, XVIII. yüzyıldan itibaren ıslah teşebbüslerini beraberinde getirmiş, ancak istenilen sonuçlar bir türlü elde edilememiştir. XIX. yüzyılda başlayan Tanzimat Dönemi’yle birlikte, eğitim sisteminde Batılılaşma ve modernleşme çabaları hız kazanmıştır. Bu dönemde, eğitim işleri geleneksel olarak Şeyhülislamlık makamına bağlıyken, Maarif Nezareti’nin kurulmasıyla eğitim

¹⁴⁶ Memet Yetişgin - Sevim Ceylan Dumanoglu, “Osmanlı Darülmuallimin Mektebi: Maraş Darülmuallimini”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16/4 (07 Kasım 2017), 1085.

¹⁴⁷ Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, 48.

¹⁴⁸ Öztürk, “Dârülmuallimîn”.

¹⁴⁹ Dumanoglu - Yetişgin, “Taşrada Darülmuallimatların Açılışı Ve Tarihsel Gelişimi”, 1083.

¹⁵⁰ Mustafa Şanal, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Kız Öğretmen Okulunda Görev Yapan Kadın İdareci ve Öğretmenler ile Okuttukları Dersler”, *Belleten* 68/253 (01 Aralık 2004), 658, 662.

¹⁵¹ Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, 31, 34, 54.

faaliyetleri farklı otoritelerin denetimine girmeye başlamış, bu da eğitimde gözle görülür bir laikleşmenin başlangıcı olmuştur.¹⁵²

Bu kapsamda modern yükseköğretim kurumu olan Darülfünun'un kurulma girişimleri 1845'e kadar uzanmaktadır. II. Abdülhamid döneminde (1900) Darülfünun-ı Şâhâne adıyla eğitime başlamasıyla, ilk defa teolojik ilimlerin okutulduğu "Ulûm-i Âliye-i Dîniyye" şubesi açılmıştır.¹⁵³ Bu, yüksek din öğretiminin üniversite çatısı altında verilmesine yönelik girişim olarak kabul edilmektedir.¹⁵⁴ II. Meşrutiyet dönemi (1908-1918), Osmanlı'da siyasi ve fikri hayatın çok canlı olduğu, eğitim sorunlarının önemli yer tuttuğu bir dönemdir. Bu dönemde birçok yeni okul açılmış ve eski okullar ıslah edilmiştir.¹⁵⁵

Osmanlı İmparatorluğu'nda din eğitimcisi yetiştirmekle ilgili atılan önemli adımlardan birisi de 1914 yılında medrese ıslah çalışmalarının en nihai sonucu olarak "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi"nin kurulmasıdır.¹⁵⁶ Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi, 1 Ekim 1914'te yayınlanan "İslâh-ı Medâris Nizâm-nâmesi" ile bütün medreselerin tek bir isim altında birleştirilmesiyle kurulmuştur. Bu kuruluş, medreselerdeki bozulmanın ileri bir safhaya ulaşması ve hoca ve talebelerin dahi bu durumdan şikayetçi olması üzerine yapılan köklü bir reform sonucu oluşmuştur.¹⁵⁷ Bu medresenin açılmasıyla birlikte Darülfünun bünyesindeki Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi de, 1914'te kapatılarak öğrencileri Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin Âli kısmına devredilmiştir.¹⁵⁸

II. Meşrutiyet ile birlikte eksiklik hissedilen alanlardan birisi de imam-hatipler olmuştur. Bu konuyla ilgili şikayetlerin artması üzerine 1913 yılında hazırlanan Tevcih-i Cihat Nizamnamesi ile imam-hatip yetiştirmek amacıyla Medresetü'l Vâizîn

¹⁵² Süleyman Çelenk, "Türk Eğitim Tarihinde Lâikleşme Süreci", *İlköğretim Online* 7/2 (26 Haziran 2008), 369-372.

¹⁵³ Recep Kaymakcan, "Cumhuriyetin 100. Yılında Din Eğitimi Mirasımız", *Alarm Alternatif Araştırmalar Merkezi* (06 Haziran 2024).

¹⁵⁴ Kaymakcan, "Cumhuriyetin 100. Yılında Din Eğitimi Mirasımız" (06 Haziran 2024).

¹⁵⁵ Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimin'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", 373-374.

¹⁵⁶ Kaymakcan, "Cumhuriyetin 100. Yılında Din Eğitimi Mirasımız" (06 Haziran 2024).

¹⁵⁷ Mustafa Ergün, "I I. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu Ve Islâh Çalışmaları", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 30/1-2 (01 Ocak 1982), 61, 71, 83.

¹⁵⁸ Zeki Salih Zengin, "Tanzimat Sonrasında Yüksek Din Eğitiminde Islahat: Darülfünun Ulûm-I Âliye-i Dîniyye Şubesinin Kurulması", *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, (30 Eylül 2022), 10-12.

ve Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ açılmıştır. Açılan bu medreselere istenilen ilgi gösterilmediği için ikisi de 1919 yılında Medresetü'l İrşad adı altında birleştirilmiştir.¹⁵⁹

Tablo 14: Cumhuriyet Öncesi Türkiye’de Din Eğitimcisi Yetiştiren Başlıca Kurumlar

Kurum Adı	Açılış Tarihi	Kapanış Tarihi	Yetiştirdiği Eğitimci/Görevli Tipi
Medreseler	1331 (İznik Orhaniyesi)	3 Mart 1924	Müderris, Kadı, Müftü, Vaiz, İmam, Hatip
Dârülmuallimîn ve Dârulmuâllimat	1848	1924	İlköğretim ve ortaöğretim öğretmeni
Medresetü'l-Vâizîn	1912	1919	Vaiz
Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ	1913	1919	İmam ve Hatip
Medresetü'l-İrşad	1919	3 Mart 1924	Vaiz, İmam, Hatip

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte Türkiye’de eğitim politikaları köklü bir dönüşüme uğramış; bu dönüşüm, din öğretiminin yapısını ve din öğretmeni yetiştirme sürecini de doğrudan etkilemiştir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte geleneksel dinî kurumların yerine çağdaş, bilimsel temellere dayalı kurumlar oluşturulması hedeflenmiş ve eğitim sistemi yeniden yapılandırmıştır.¹⁶⁰ Bu süreçte hem din eğitiminin içeriği hem de bu eğitimi verecek öğretmenlerin nasıl ve nerede yetiştirileceği konusu sürekli gündemde olmuştur.

Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte yepyeni bir eğitim sisteminin temeli atılmış ve 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır.¹⁶¹ Buna bağlı olarak 1924 yılında, Darülfünun çatısı altında bir ilahiyat fakültesi kurulmuştur.¹⁶² Fakülte, Tevhid-i Tedrisat Kanununun 4. maddesindeki “yüksek diniyat mütehassısları”

¹⁵⁹ Atiye Emiroğlu Bayır - Necmi Uyanık, “19. yy. Osmanlı Devletinde Modernleşme Bağlamında Din Eğitimi”, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 4/13 (26 Aralık 2017), 502.

¹⁶⁰ Erkan Kanbolat, “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumlarında Laikleşme Süreci ve Ahlak Eğitimine Dair Tartışmalar”, *Kastamonu Education Journal* 26/3 (15 Mayıs 2018), 985-987.

¹⁶¹ Muhammed Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: DEM, 2016), 61.

¹⁶² Kaya, “Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni”, 119.

yetiştirmek üzere bir ilahiyat fakóltesi tesis edilmesi ifadesi gereğince açılmıştır.¹⁶³ Bu fakóltenin temel amacı, İşlam dinîyle ilgili meseleleri çağdaş bilimsel yöntemlerle inceleyebilen yüksek din uzmanları yetiştirmektir. Ancak fakólte, doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik bir misyona sahip değildi. Öyle ki bu fakóltenin ilk mezun olanlar öğretmen olarak istihdam olma şansı bile yakalayamamıştır.¹⁶⁴

Medreselerin kapatılmasıyla birlikte modern dinî eğitim kurumlarına olan ihtiyaç artmış, bu bağlamda Maarif Bakanı, geleneksel yapının yerine çağın gereklerine uygun kurumların tesis edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.¹⁶⁵ Darülfünun'da açılan bu bölüm 1933 yılında yeterli öğrenci sayısına ulaşamadığı gerekçesiyle kapatılmıştır.¹⁶⁶ Bu tarihten sonra 1949 yılına kadar dinî yüksek öğretimde bir kesinti yaşanmıştır.¹⁶⁷

Dinî yükseköğretimdeki kesintili dönemin ardından, 1949 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde yeni bir İlahiyat Fakóltesi kurulmuş¹⁶⁸ ve fakólte 1949-1950 eğitim öğretim yılında 85 öğrenciyle eğitime başlamıştır.¹⁶⁹ Bu fakóltenin kuruluş gerekçesi, dinî meselelerin bilimsel temellere dayalı olarak incelenmesini sağlamak ve mesleki bilgisi güçlü, düşünsel derinliği olan din adamları yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir.¹⁷⁰ Ancak fakóltenin ilk yıllarında öğretim programı, özellikle meslekî içerikli dersler ve Kur'an-ı Kerim eğitimi açısından zayıf kalmıştır. Başlangıçta yalnızca genel lise mezunlarının kabul edildiğı bu fakólte, daha sonra din hizmetleri ve din eğitimi alanına yönelik işlevini zamanla genişletmiştir. Bununla birlikte,

¹⁶³ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 62.

¹⁶⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 84.

¹⁶⁵ Recai Doğan vd., "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı*, (1999), 233, 255.

¹⁶⁶ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 85.

¹⁶⁷ Cemal Tosun, "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", *Turkish Journal of Scientific Reviews* 1 (01 Şubat 2009), 296.

¹⁶⁸ Tosun, "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", 296.

¹⁶⁹ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 129.

¹⁷⁰ Tosun, "Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye'de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları", 296.

öğretmenlik mesleğine yönelik pedagojik formasyon derslerinin açık bir şekilde programa dâhil edilmesi ise sonraki yıllarda gerçekleşmiştir.¹⁷¹

Çok partili döneme geçişle birlikte halkın din eğitimi talepleri daha görünür hale gelmiş, bu talepleri karşılamak üzere eğitim sistemine yeniden din dersleri eklenmiştir.¹⁷² 1951’den itibaren bazı öğretmen okullarında, 1956’da ise ortaokullarda isteğe bağlı din dersleri okutulmaya başlanmıştır.¹⁷³ 1959’da açılan Yüksek İslâm Enstitüleri ise doğrudan din öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemiş ve pedagojik formasyon derslerini programlarına dâhil etmiştir.¹⁷⁴ Bu kurumlar, özellikle İmam Hatip okullarına öğretmen yetiştirme açısından önemli bir işlev üstlenmiştir.¹⁷⁵

1961 Anayasası’nda yapılan değişiklikle din eğitimi ve öğretiminin, bireylerin veya yasal temsilcilerinin talebine bağlanması, Türkiye’de din eğitime laiklik ilkesiyle uyumlu bir anayasal çerçeve sağlamıştır.¹⁷⁶ Bu yasal zemin, takip eden yıllarda örgün eğitimde din derslerine yönelik talebi ve ihtiyacı belirginleştirmiş, bu da söz konusu dersleri verecek öğretmenlerin pedagojik olarak daha nitelikli yetiştirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Bu ihtiyaca akademik düzeyde yanıt verme çabalarının bir sonucu olarak, 1980 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde Din Eğitimi Kürsüsü’nün kurulması önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu kürsünün temel amacı, din dersi öğretmenlerinin mesleki formasyon niteliğini yükseltmek ve pedagojik yetkinliklerini bilimsel ölçütlerle artırmak olarak belirlenmiştir.¹⁷⁷

1982 yılına gelindiğinde din öğretmeni yetiştirme alanında çok önemli bir adım atılmış ve Yüksek İslâm Enstitüleri, ilahiyat fakülteleri adıyla bulunduğu ildeki yükseköğretim kurumuna bağlanmış; aynı yıl Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi

¹⁷¹ Tosun, “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”, 298; Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 132-135.

¹⁷² Turgay Gündüz, “Türkiye’de Din Eğitiminin Sorunları: Tespitler Ve Öneriler”, 2025, 63.

¹⁷³ Sinan Ateş, “12 Eylül 1980 Darbesi İle 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri Ve Din Eğitimi Politikaları”, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 6/13 (30 Mayıs 2018), 592.

¹⁷⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 146-158.

¹⁷⁵ Gündüz, “Türkiye’de Din Eğitiminin Sorunları: Tespitler Ve Öneriler”, 63.

¹⁷⁶ Ateş, “12 Eylül 1980 Darbesi İle 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri Ve Din Eğitimi Politikaları”, 592.

¹⁷⁷ İsmail Arıcı, “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü Ve Bugünü.”, *Journal of International Social Research* 11/56 (01 Nisan 2018), 882.

anayasa kararıyla zorunlu hale getirilmiştir.¹⁷⁸ Bu durum, ilahiyat fakültelerini DKAB ve meslek derslerine öğretmen yetiştirme açısından daha önemli bir konuma taşımıştır.¹⁷⁹ Ancak fakülteler, ağırlıklı olarak din uzmanı yetiştirme işlevini sürdürmüş, öğretmen yetiştirme fonksiyonu ikinci planda kalmıştır.¹⁸⁰

1997’de ilköğretim için DKAB öğretmenliği bölümleri kurulmuş, ortaöğretim öğretmenliği için ise tezsiz yüksek lisans programından mezun olma şartı koşulmuştur.¹⁸¹ Bu düzenlemeler pedagojik açıdan kazanım olarak görülse de, pedagojik formasyonun lisans yerine lisansüstü düzeye bırakılması eleştirilmiştir. 1998’de YÖK’ün aldığı kararla bazı ilahiyat fakültelerinde “İlahiyat Lisans Programı” ile birlikte “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı” adıyla yeni bir program açılmıştır. Ancak, bu program 2006 yılında ilahiyat fakültelerinden alınarak eğitim fakültelerine aktarılmıştır. 1998’de yapılan düzenlemeyle pedagojik formasyon dersleri ilahiyat lisans programından kaldırılmış, öğrenci kontenjanları azaltılmıştır.¹⁸²

2006 yılında alınan kararla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları, ilahiyat fakültelerinden alınarak eğitim fakültelerine devredilmiştir.¹⁸³ Bu düzenleme, yalnızca yapısal bir değişiklikten ibaret olmayıp, aynı zamanda öğretmen yetiştirme anlayışında yaşanan zihinsel dönüşümün bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Bu düzenlemeyle, din dersi öğretmenliğinin laiklik ilkesine uygun biçimde ve pedagojik bakımdan daha sistematik bir zeminde sürdürülmesi amaçlanmıştır. Ancak söz konusu karar, İlahiyat çevrelerinde ciddi eleştirilere neden olmuştur.¹⁸⁴ Uzun yıllara dayanan tecrübe ve bilimsel birikimin göz ardı edilmesi, birçok uzman tarafından pedagojik kalite açısından riskli bir adım olarak görülmüştür.¹⁸⁵ Uygulamada karşılaşılan sorunlar ise bu eleştirileri doğrular

178 Gündüz, “Türkiye’de Din Eğitiminin Sorunları: Tespitler Ve Öneriler”, 63-64.

179 Gündüz, “Türkiye’de Din Eğitiminin Sorunları: Tespitler Ve Öneriler”, 64-65.

180 Zeynep Kaya, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları: Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Yüksek Din Öğretimi Programları Üzerine Değerlendirmeler”, Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını-, (2021), 119-120.

181 Kaya, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları”, 125.

182 Mevlüt Kaya - Bayramalı Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Çalıştay), (2011), 135-140.

183 Kaya, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları”, 128.

184 Kaya, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları”, 140-144.

185 Kaya, “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları”, 138-141.

niteliktedir. Eğitim fakültelerine devredilen DKAB programlarında yeterli sayıda alan uzmanı öğretim elemanının bulunmaması, mevcut öğretim üyelerinin ise kendi uzmanlık alanları dışındaki dersleri de üstlenmek zorunda kalmaları, eğitim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenciler açısından da yeni programlar hem içerik hem de ders saati bakımından yetersiz bulunmuş, özellikle alan bilgisi derslerinin azlığı eleştirilmiştir.¹⁸⁶

2009 yılından itibaren din öğretmeni yetiştirme sürecinde önemli yapısal değişiklikler yaşanmıştır. Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının kapatılmasıyla, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları yeniden uygulamaya konmuş; ilahiyat fakültesi öğrencileri ve mezunları da bu programlara dâhil edilmiştir.¹⁸⁷ 2012 yılında alınan YÖK kararıyla DKAB öğretmenliği programları yeniden ilahiyat fakültelerine bağlanmış, böylece öğretmenlik ve ilahiyat lisans programları arasındaki ayırım sona ermiştir 2014 yılı ise önemli bir dönüm noktasıdır. Bu tarihte İlköğretim DKAB Öğretmenliği programları tamamen kapatılmış ve öğrenci alımı durdurulmuştur.¹⁸⁸

Tablo 15: Cumhuriyet Dönemi Din Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Kronolojisi

Yıl	Gelişme Adı	Açıklama
1924	Darülfünun'da İlahiyat Fakültesinin Açılması	Din uzmanı yetiştirmek amacıyla kuruldu.
1933	Darülfünun İlahiyat Fakültesinin Kapatılması	Öğrenci yetersizliği nedeniyle kapatıldı.
1949	Ankara İlahiyat Fakültesinin Açılması	Bilimsel temelli din eğitimi hedeflendi.
1959	Yüksek İslâm Enstitülerinin Açılması	Din öğretmeni yetiştirme ve pedagojik formasyon kazandırma amaçlandı.

¹⁸⁶ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 299-336.

¹⁸⁷ İbrahim Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* IX/43 (2016), 1363.

¹⁸⁸ Kaya, "Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni", 128, 141.

1980	Din Eğitimi Kürsüsünün Kurulması	Bilimsel ve pedagojik din öğretmeni yetiştirme süreci başladı.
1982	Yüksek İslâm Enstitülerinin Fakülteye Dönüştürülmesi	Enstitüler YÖK’e bağlandı, DKAB dersi zorunlu hale geldi.
1997	DKAB Lisans ve Yüksek Lisans Programlarının Başlatılması	İlköğretim için lisans, ortaöğretim için tezsiz yüksek lisans uygulaması başladı.
2006	DKAB Programlarının Eğitim Fakültelerine Devri	Öğretmen yetiştirme işlevi Eğitim Fakültelerine devredildi.
2012	DKAB Programlarının Tekrar İlahiyat Fakültelerine Bağlanması	DKAB ve ilahiyat programı ayrımı sona erdi.
2014	İlahiyat Fakültelerine Bağlı Bulunan İlköğretim DKAB Bölümlerinin Kapatılması	Programa öğrenci alımı durduruldu; tek programlı yapıya dönüldü.

Tabloda özetlenen tarihsel süreç, Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi din öğretmeni yetiştirme politikalarının istikrarlı bir seyir izlemediğini göstermektedir. 1924’teki ilk kurumsal denemenin ardından yaşanan kesintiden sonra, sistem 1949’dan itibaren ilahiyat fakülteleri ve Yüksek İslam Enstitüleri ekseninde yeniden şekillenmiştir. Özellikle 1997 sonrası dönem, programların ilahiyat ve eğitim fakülteleri arasında devredilmesi, lisans ve yüksek lisans düzeyinde ayrıştırılıp tekrar birleştirilmesi gibi köklü yapısal değişikliklere sahne olmuştur. Bu durum, din öğretmeni yetiştirme konusunda uzun vadeli ve üzerinde uzlaşmış bir devlet politikasının oluşturulamadığını, bunun yerine dönemsel ihtiyaçlara ve farklı yaklaşımlara göre sık sık model değişikliğine gidildiğini ortaya koymaktadır.

1.2. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik mesleği, bir toplumun geleceğini şekillendiren en temel unsurlardan biri olup, bu mesleğe nitelikli bireylerin yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin kritik bileşenlerinden biri olan Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikle birleştirmelerini sağlayan temel bir derstir.¹⁸⁹ Bu uygulama ile öğretmen adayları

¹⁸⁹ Gülçin Zeybek - Kasım Karataş, “Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi”, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/3 (26 Temmuz 2022), 974-975.

mesleki yeterliklerini gerçek bir eğitim ortamında deneyimleyerek geliştirme ve gelecekteki görevlerine hazırlanma imkânı bulmaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına alanlarına özgü öğretim yöntem ve tekniklerini gözlemleme, bu yöntemleri kullanarak ders uygulamaları yapma; ders planlama, etkinlik ve materyal geliştirme, uygun öğrenme ortamı hazırlama, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme yapma ve öğretim sürecine yönelik öğrendiği teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı sunmaktadır.¹⁹⁰

Ülkemizde Öğretmenlik Uygulaması, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen kapsamlı bir yasal çerçeveye dayanmaktadır. Bu yasal altyapı, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1/12/2006 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararın ilgili hükümlerini içermektedir.¹⁹¹ Ayrıca, “Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” (Haziran 2018) uygulamanın temel belirleyici kılavuzu olarak işlev görmektedir.¹⁹²

1.2.1. Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Uygulaması Yönergesinin” temel amacı, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini artırmak ve onları gerçek sınıf ortamlarında mesleğe hazırlamaktır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri süresince kazandıkları genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonlarını, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda uygulamalı olarak geliştirmeleri hedeflenmektedir. Yönerge, uygulamanın usul ve esaslarını düzenleyerek, öğretmenlik uygulamasının belirli bir sistematik içinde yürütülmesini sağlamaktadır.¹⁹³

¹⁹⁰ Zeybek - Karataş, “Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım”, 974.

¹⁹¹ “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” (Millî Eğitim Bakanlığı, 14 Haziran 2018).

¹⁹² “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”(Millî Eğitim Bakanlığı, 14 Haziran 2018).

¹⁹³ “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”, md. 2.

1.2.2. Kapsamı

Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı yönergeye göre, eğitim fakültelerinde öğrenim gören ya da pedagojik formasyon eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması kapsamında resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirecekleri faaliyetlerin esaslarını belirler. Bu kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olup uygulamanın gerçekleştirileceği yerler olarak il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince belirlenmektedir. Yönerge amaç, ilke, yöntem ve sorumluluklar açısından uygulamanın tüm bileşenlerini kapsamlı bir şekilde düzenlemektedir.¹⁹⁴

1.2.3. Paydaşların Görev ve Sorumlulukları

1.2.3.1. Uygulama Öğretmeni

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının okul ortamındaki faaliyetlerini yönlendiren ve değerlendiren asli sorumlulardır. Uygulama öğretim elemanlarıyla iş birliği içinde çalışarak adayların hazırladığı etkinlikleri izler, rehberlik yapar ve dört kez birebir değerlendirme gerçekleştirir. Sürecin sonunda, adayın başarı durumuna ilişkin değerlendirmeyi Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemine işler ve ıslak imzalı belgeleri uygulama kurumuna teslim eder. Ayrıca öğrencinin devam-devamsızlık durumlarını da sistem üzerinden fakülteye bildirir.¹⁹⁵

1.2.3.2. Uygulama Akademisyeni

Fakültelerde görev yapan uygulama akademisyenleri, uygulamanın akademik boyutunu planlayan, sürdüren ve değerlendiren kişilerdir. Adayları uygulamaya hazırlar, etkinlik planlarını uygulama öğretmeniyle birlikte yapar, her öğrenciyi dönem içinde en az dört kez sınıfta gözlemler ve gelişimlerini takip eder. Uygulama sonunda adayların performans değerlendirmesini hem üniversite sistemine hem de MEBBİS'e girerek resmileştirir. Aynı zamanda, uygulama sürecindeki her aşamada öğrencinin danışmanı olarak görev yapar.¹⁹⁶

¹⁹⁴ “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”, md. 1, 2, 6.

¹⁹⁵ “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”, md. 6.

¹⁹⁶ “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”, md. 6.

1.2.3.3. Uygulama Öğrencisi

Uygulama öğrencileri, bulunduğu eğitim kurumunun kurallarına uymakla yükümlüdür. Tüm etkinlikleri uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı eşliğinde planlayarak yürütür. Hazırladığı ders planlarını ve raporlarını zamanında teslim eder. Uygulama boyunca disiplin suçu işlememeli, iş birliğine açık ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelidir. Uygulama sonunda hazırlanan dosyalar, sürecin akademik ve mesleki değerlendirmesi açısından önemli bir yere sahiptir.¹⁹⁷

1.3. İlahiyat Fakültelerinde Öğretmenlik Uygulamasının Tarihçesi

İlahiyat fakültelerinde öğretmenlik uygulaması derslerinin geçmişi, 19. yüzyıl Osmanlı Dönemi'nde "Usûl-i Tedrîs" gibi derslerle başlamış¹⁹⁸, ancak modern anlamda gelişimini Cumhuriyet Dönemi'nde devam ettirmiştir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde 1953-1954 eğitim-öğretim yılında pedagoji dersi müfredata girmiş¹⁹⁹, 1980'de "Din Eğitimi Kürsüsü" kurulmuştur. Yüksek İslâm Enstitüleri'nde ise 1972-1973 yıllarından itibaren pedagojik dersler yer almıştır.²⁰⁰ 1982-1998 yılları, ilahiyat fakültelerinde haftalık 21 saatlik zorunlu pedagojik formasyon dersleri yer almış, 1998'deki yeniden yapılanma ile bu dersler ilahiyat lisans programından kaldırılmıştır.²⁰¹ Bu durumun ortaya çıkardığı sorunlar üzerine YÖK, 2009-2010'da pedagojik formasyon dersleri için yeniden imkân sağlamış ancak Danıştay kararıyla²⁰² lisans eğitimi sırasındaki uygulamalar durdurulmuştur.

Aşağıda Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren günümüze kadar ilahiyat alanında yaşanan pedagojik gelişmeler sırayla verilmiştir:

¹⁹⁷ "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge", md. 6.

¹⁹⁸ Tangülü, "Usul-İ Tedris Bağlamında Osmanlı'da Öğretmen Yetiştirme Ve Formasyon Tartışmaları", 21.

¹⁹⁹ Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kuruluş ve Tarihçesi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31/1-4 (01 Ağustos 1989), 11.

²⁰⁰ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 159.

²⁰¹ *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, 58.

²⁰² Kaya, "Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi Programları", 126.

1.3.1. Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyetin İlk Yılları (1900-1949)

- **1900:** Türkiye’de yüksek düzeyde din eğitimi verme yönündeki ilk adım, İstanbul’daki Dârülfünûn-ı Şâhâne bünyesinde kurulan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesiyle atılmıştır.²⁰³
- **1911:** Satı Bey öğretmen adaylarının mesleki beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla İstanbul Dârülmualimîn ’de ilk uygulama okulunu açarak öğretmenlik uygulamalarını başlatmıştır. Önceki dönemlerde bu tür uygulama okullarının bulunmaması, öğretmen yetiştirme sürecinin zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir.²⁰⁴
- **1913:** İstanbul’daki medreselerin Darü’l-Hilâfeti’l-Âliyye çatısı altında birleştirilmesinin ardından, bu kurumun âli kademesinde “Usûl-i Tadrîs” dersinin müfredata dahil edilmesi planlanmıştır. Aynı dönemde, çeşitli medreselerde yer alan programlarda İlm-i Terbiye, Usûl-i Terbiye ve Talîm gibi pedagojik içerikli dersler de yer almıştır.²⁰⁵
- **1924:** Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle birlikte Darülfünun bünyesinde bir ilahiyat fakültesi kurulmasına karar verilmiştir.²⁰⁶ Ancak bu fakültenin programında bağımsız bir pedagojik ders yer almamış, öğretmenlik formasyonuna yönelik içerik edebiyat fakültesinden sağlanmıştır. Fakültenin temel misyonu ise “yüksek düzeyde din uzmanı yetiştirmek” olarak tanımlanmıştır.²⁰⁷

203 Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 237.

204 Mevlüt Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 14/14-15 (01 Haziran 2003), 90.

205 Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 128.

206 Aydın, Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı, 80.

207 Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 90; Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 129.

- **1933:** Öğrenci yetersizliği nedeniyle İstanbul Darülfünun İlahiyat Fakültesi kapatılmıştır.²⁰⁸ Aynı yıl kurulan İslam Tetkikleri Enstitüsü'nde ise pedagojik içerikli derslere yer verilmemiştir.²⁰⁹
- **1949:** Aradan geçen uzun bir sürenin ardından, Ankara Üniversitesi çatısı altında yeni bir ilahiyat fakültesi kurulmuştur.²¹⁰

1.3.2. Pedagoji Derslerinin Müfredata Girmesi ve İlk Uygulama Çabaları (1949-1982)

- **1953-1954:** Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi müfredatına, 4. sınıf öğrencileri için haftada iki saatlik pedagoji dersi eklenmiştir. Bu ders, 1955-1956 yıllarında “Terbiye ve Öğretim Esasları”, 1966-1967 yıllarında ise yeniden “Pedagoji” adıyla sürdürülmüştür.²¹¹
- **1959:** Ortaöğretim kurumlarında din dersi ile imam-hatip liselerinde meslek derslerine öğretmen yetiştirmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört yıllık İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü açılmıştır. Bu kurumu sırasıyla 1962’de Konya, 1965’te Kayseri, 1966’da İzmir, 1969’da Erzurum, 1975’te Bursa, 1976’da Samsun ve 1979’da Yozgat’ta kurulan enstitüler izlemiştir.²¹²
- **1972-1973:** Bu dönemde Yüksek İslâm Enstitülerinin programlarına, Eğitim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Sosyolojisi ve Öğretim Bilgisi gibi öğretmenlik meslek dersleri zorunlu olarak dahil edilmiştir. Bu dersler haftalık toplam 10 saatlik bir pedagojik yükü kapsamıştır.²¹³
- **1979:** Bu yıl itibarıyla Yüksek İslâm Enstitülerinin ders programında Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yöneticiliği ve Eğitim Sosyolojisi gibi öğretmenlik formasyonu derslerine yer verilmiştir.²¹⁴

²⁰⁸ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 83-88.

²⁰⁹ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 85; Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 129.

²¹⁰ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 128.

²¹¹ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 129-130.

²¹² Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 90.

²¹³ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 131.

²¹⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 158.

1980: Bu dönemde ilk defa ilahiyat fakültesi bünyesinde “Din Eğitimi Kürsüsü” kurulmuş ve din öğretimine yönelik akademik çalışmalar için kurumsal bir zemin oluşturulmuştur.²¹⁵

1.3.3. Üniversite Yapılanması ve Pedagojik Formasyonun Gelişimi (1982-1998)

- **1982:** 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu uyarınca, Yüksek İslâm Enstitüleri ile Erzurum’daki İslâmi İlimler Fakültesi, üniversiteler bünyesinde “İlahiyat Fakültesi” adıyla yapılandırılmıştır.²¹⁶ Bu fakülteler hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İmam-Hatip dersi öğretmenlerinin yetiştirildiği tek yükseköğretim kurumu hâline gelmiştir.²¹⁷
- **1982-1994:** Bu yıllar arasında, ilahiyat fakültelerinde son sınıf öğrencileri için ikinci dönemin başında diğer derslere ara verilerek üç hafta süreyle zorunlu öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmiştir.²¹⁸
- **1982-1998:** Bu dönem boyunca ilahiyat fakülteleri müfredatında haftalık 21 saatlik pedagojik formasyon dersleri zorunlu hâle getirilmiştir. Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ölçme-Değerlendirme, Genel ve Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Yönetimi, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulaması bu kapsamda verilen başlıca derslerdir.²¹⁹
- **1989:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Yüksek İslâm Enstitülerinin üniversitelere bağlı İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmesiyle, din öğretmeni yetiştirme süreci tamamen yükseköğretim çatısı altında yürütülmeye başlanmıştır.²²⁰ Bu dönüşümle birlikte ilahiyat fakülteleri resmen “öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yükseköğretim kurumları” olarak tanımlanmıştır.²²¹

²¹⁵ Nevzat Y. Aşıkoğlu, “Din Eğitimi Bilimi’nin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”, *Diyanet İlmi Dergi* XXX/3 (1994), 88.

²¹⁶ 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu), *Resmi Gazete* 17506 (06 Kasım 1981), Kanun No. 2547.

²¹⁷ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1362.

²¹⁸ Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 92.

²¹⁹ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 134.

²²⁰ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 197.

²²¹ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1362.

- **1994:** Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 5 Temmuz 1994 tarihli kararıyla, önceden üç haftalık kısa süreli olarak uygulanan öğretmenlik uygulaması dersi, bir dönem boyunca haftada bir gün sürecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Böylece uygulama daha yaygın ve süreklilik arz eden bir biçime kavuşturulmuştur.²²²
- **1997:** Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan kapsamlı reformlar doğrultusunda, ilahiyat fakülteleri de Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 11 Temmuz 1997 tarihli kararıyla yeniden yapılandırılmış ve bu kurumların görev ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır.²²³

1.3.4. Yeniden Yapılanma ve Güncel Durum (1998-2024)

- **1998-1999:** Bu dönemde ilahiyat fakültelerinde iki ayrı lisans programı yürürlüğe konmuştur: “İlahiyat Lisans Programı” ve “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı”. Öğretmenlik programında, ikinci yarıyıl “Okul Deneyimi I”, yedinci yarıyıl “Okul Deneyimi II” ve sekizinci yarıyıl “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri zorunlu hale getirilmiştir. Buna karşılık, ilahiyat lisans programından pedagojik formasyon dersleri çıkarılmıştır.²²⁴
- **1998-2010:** Bu yıllar arasında, ilahiyat lisans programı mezunları pedagojik formasyonlarını tamamlamak üzere Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde açılan tezsiz yüksek lisans programlarına yönlendirilmiştir. Söz konusu programlar, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenliği olmak üzere iki ayrı başlık altında yürütülmüştür.²²⁵
- **2006:** Yükseköğretim Genel Kurulu’nun aldığı kararla, DKAB programları eğitim fakülteleri bünyesine alınmıştır. Bu değişiklikle birlikte öğretmen

²²² *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, 39.

²²³ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 2.

²²⁴ Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 254-260.

²²⁵ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 136-137.

adaylarının okul ortamında geçirdikleri süre azaltılmış, uygulamalı eğitimin kapsamı daraltılmıştır.²²⁶

- **2009:** Yükseköğretim Kurulunun pedagojik formasyon süreçlerine ilişkin yeni düzenlemeleri doğrultusunda, tezsiz yüksek lisans programları sona erdirilmiştir. Aynı zamanda “Okul Deneyimi” dersi programdan çıkarılmış hem lisans öğrencilerine hem de mezunlara yönelik yeni sertifika programlarında yalnızca “Öğretmenlik Uygulaması” dersine yer verilmiştir.²²⁷
- **2010:** YÖK’ün 27 Temmuz 2010 tarihli ve 27428 sayılı yazısıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarının başlığına yeniden “ilköğretim” ifadesi eklenmiş, buna bağlı olarak program içerikleri yeniden yapılandırılmıştır. Aynı öğretim yılından itibaren, ilahiyat fakültelerinde 1. ve 2. sınıfı başarıyla tamamlayıp not ortalaması 2,50 ve üzeri olan öğrenciler, 3. ve 4. sınıflarda pedagojik formasyon eğitimi almaya hak kazanmışlardır. Mezun durumundaki öğrenciler için de aynı not barajı uygulanarak sertifika alma imkânı sunulmuştur.²²⁸
- **2012:** 6 Mayıs 2012 tarihli YÖK kararıyla, daha önce eğitim fakültelerine aktarılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları yeniden ilahiyat fakülteleri bünyesine alınmıştır.²²⁹
- **22.05.2014:** Yükseköğretim Kurulu, öğretmenliğe kaynaklık eden program mezunlarına yönelik pedagojik formasyon sertifikasını, hayat boyu öğrenme perspektifiyle bir kişisel gelişim programı olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda, program hem lisans mezunlarına hem de öğrenimine devam eden öğrencilere yönelik olarak yürürlüğe konmuştur. Ancak aynı yıl, 2014-2015 eğitim öğretim döneminden itibaren ilahiyat fakülteleri bünyesindeki DKAB öğretmenliği programlarına öğrenci alımı durdurulmuştur.²³⁰

²²⁶ *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*, 66.

²²⁷ Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 136-138.

²²⁸ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1333; Kaya - Nazıroğlu, “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”, 137.

²²⁹ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1363.

²³⁰ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1363.

- **2017:** YÖK, pedagojik formasyonun ilahiyat fakülteleri lisans programlarına entegre edilmesine karar vererek, 2017-2018 öğretim yılından itibaren yeni programın uygulanmasını başlatmıştır. Bu yeni sistemde, ilahiyat fakültesi öğrencileri lisans öğrenimleri süresince formasyon eğitimi almış sayılmakta ve mezuniyet sonrasında doğrudan öğretmenlik başvurusunda bulunabilmektedir.²³¹
- **2018:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Haziran 2018 tarihli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan düzenlemeye göre, öğretmenlik uygulamasının hem güz hem de bahar dönemlerini kapsayacak biçimde, bir eğitim yılı boyunca sürdürülmesi planlanmıştır.²³²
- **2021:** MEB, öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerinin artırılması amacıyla, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasını en az iki dönem boyunca sürdürmesi gerektiğini bir kez daha vurgulamıştır. Bu kapsamda, önceden yalnızca sekizinci yarıyıl da tek dönem olarak yürütülen öğretmenlik uygulaması, iki döneme yayılmıştır.²³³
- **2022-2023:** Bu öğretim yılında İlahiyat Fakültelerinin son sınıf öğrencileri, öğretmenlik uygulaması dersini iki dönem boyunca almışlardır. Öğrenciler, bu iki dönemlik uygulamanın kendilerine farklı okul ortamlarında çeşitli deneyimler kazandırdığına dikkat çekmişlerdir. Ancak 29 Aralık 2022 tarihinde yapılan bir düzenlemeyle, mezunlara yönelik pedagojik formasyon kapsamında öğretmenlik uygulaması dersi yeniden yalnızca bahar döneminde verilmek üzere tek döneme indirilmiştir. Bu çerçevede bazı fakülteler uygulamayı tek döneme düşürürken, bazıları iki dönemlik uygulamayı sürdürmüştür.²³⁴

²³¹ Ahmet Doğan, “Öğretmenlik Uygulamasına Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer İhtiyaç Analizi İle Mesleki Yeterlik Düzeyleri”, *Toplum Bilimleri Dergisi* 28 (29 Ağustos 2024), 60.

²³² Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi” 81/2729 (Haziran 2018), 3, 6, 11.

²³³ Milli Eğitim Bakanlığı, “Tebliğler Dergisi” 84/2767-EK (Eylül 2021), 1058.

²³⁴ Kaya, “Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni”, 127.

1.4. Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında yapılan taramalar sonucunda ilahiyat fakülteleri ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili 13 adet çalışma tespit edilmiştir. Aşağıda çalışmalardan bazılarının amacı ve sonuçları özet olarak verilmiştir.

Köylü (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, 1991 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde üç haftalık öğretmenlik uygulaması yapan 50 öğretmen adayının, bu sürece ilişkin görüş ve değerlendirmeleri anket yoluyla tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, adayların çoğunluğunun (%76) kendilerine rehberlik eden öğretmenleri faydalı bulduğu, fakültede aldıkları bilgiler açısından kendilerini yeterli (%78) gördüğü ve öğretmenliği zevkli bir meslek (%56) olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, adayların bir kısmı rehber öğretmenlerdeki en önemli eksikliğin pedagojik formasyon (%28) alanında olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın öneriler bölümünde ise öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%48), uygulama süresinin uzatılmasını ve uygulamanın farklı okul türlerinde yapılmasını talep ettiği görülmüştür.²³⁵

Kaya ve Nazıroğlu (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye'deki yüksek din öğretimi kurumlarında pedagojik formasyon derslerinin tarihsel gelişimi ve temel kırılma noktaları incelenmiştir. Araştırmada, pedagoji derslerinin yüksek din öğretimine girişinin 1910'lu yıllarda yavaş ve istikrarsız bir şekilde başladığı, bu alandaki ilk ciddi ve bilimsel gelişmelerin ise 1980'lerde yaşandığı vurgulanmaktadır. 1982-1998 yılları arası, ilahiyat fakültelerinde 21 kredilik zorunlu pedagojik formasyon derslerinin okutulduğu en parlak dönem olarak nitelendirilmiştir. Ancak 1998'deki yeniden yapılanma ile ilahiyat lisans programından formasyon derslerinin kaldırılması önemli bir gerilemeye neden olmuş ve mezunlar için pedagojik bir yetersizlik yaratmıştır. Çalışma, sonraki yıllarda bu eksikliğini gidermek için çeşitli düzenlemeler yapılmış olsa da yüksek din öğretiminde pedagojik formasyon uygulamalarının tarih boyunca istikrarsız bir seyir izlediği sonucuna ulaşmaktadır.²³⁶

²³⁵ Mustafa Köylü, "Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/6 (01 Temmuz 1992), 173-184.

²³⁶ Kaya - Nazıroğlu, "İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi", 134-139.

Aşlamacı (2016) tarafından yapılan nitel araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İnönü Üniversitesi’nden 70 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, veriler anket yoluyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda dersin, mesleki gelişim açısından oldukça faydalı olduğu ancak önemli sorunlar barındırdığı görülmüştür. En sık karşılaşılan sorunların; uygulama öğretmenlerinin ilgisizliği ve mesleki yetersizliği ile danışman öğretim üyelerinin dersin teorik kısımlarını düzenli işlememesi olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz deneyimlerin, bazı öğretmen adaylarının ders hakkındaki başlangıçtaki olumlu görüşlerinin olumsuz yönde değişmesine neden olduğu da çalışmanın önemli bir bulgusudur.²³⁷

Gün (2020) tarafından yapılan tarama modelindeki bir araştırmada, Amasya Üniversitesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan ilahiyat fakültesi öğretmen adaylarının, görevdeki din dersi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algılarını ve öğretmenlik uygulamasından ne ölçüde yararlandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 332 öğretmen adayına uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre adaylar, din dersi öğretmenlerini alan bilgisi ve öğrencilerle iletişim konusunda büyük oranda yeterli bulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin önemli bir kısmının derse hazırlıksız geldiği ve genellikle anlatım, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, uygulama öğretmeninden kaynaklanan ilgisizlik gibi nedenlerle bazı adayların bu süreçten hiç faydalanamadığını belirtmesi de çalışmanın bulguları arasındadır.²³⁸

Çapcıoğlu ve Kızılabdullah (2020) tarafından yapılan fenomenolojik bir araştırmada, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’ndeki öğretmenlik uygulaması sürecine katılan 31 öğrenci ve 13 uygulama öğretmenin beklenti ve deneyimleri görüşmeler yoluyla incelenmiştir. Araştırma, uygulama öncesinde her iki grubun da iyi iletişim kurma ve sorumlulukların yerine getirilmesi gibi ortak beklentilere sahip olduğunu ve süreç sonunda bu beklentilerin büyük oranda karşılandığını ortaya

²³⁷ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1361-1376.

²³⁸ Ayşegül Gün, “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 (30 Haziran 2017), 125-171.

koymuştur. Öğrenciler uygulama öğretmenlerinin rehberliğini çok yardımcı bulurken, öğretmenler de öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirdiğini ve sürecin her iki taraf için de verimli bir öğrenme ortamı olduğunu belirtmiştir. Süreçteki en belirgin sorun olarak uygulama akademisyeninin sürece yeterince katılamaması gösterilmiş ve hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından uygulamanın süresinin uzatılması gerektiği önerilmiştir.²³⁹

Ecer (2024) tarafından yapılan nitel durum çalışmasında ise iki dönem boyunca öğretmenlik uygulaması dersi alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu derse yönelik beklentileri odak grup görüşmeleriyle tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, tecrübe çeşitliliği kazanmak amacıyla iki dönemlik uygulamanın devam etmesini ve her dönem farklı okul türlerinde (ortaokul, lise vb.) görevlendirilmeyi bekledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca adaylar, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni gibi paydaşlardan yakın ilgi görmeyi ve staj yaptıkları okullarda birer öğretmen olarak sosyal kabul görmeyi talep etmektedir. Son olarak öğrenciler, öğretmenlik uygulamasının verimli olabilmesi için diğery pedagojik formasyon derslerinin de teorik kalmayıp uygulama ağırlıklı olarak işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.²⁴⁰

²³⁹ Fatma Çapcıoğlu - Yıldız Kızılabdullah, “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) (18 Kasım 2020), 15-78.

²⁴⁰ Münir Ecer, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (31 Ocak 2024), 161-175.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda, araştırmanın alt problemlerine yanıt verecek bir sıra takip edilmiştir. İlk olarak, katılımcıların “Öğretmenlik Uygulaması Stajı Algı Ölçeği” ve ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin genel algı düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan betimleyici istatistiklere (ortalama, standart sapma) yer verilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan ilahiyat öğrencilerinin staj sürecine dair genel eğilimlerini ortaya koymaktadır. Daha sonra, öğrencilerin staj algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan karşılaştırmalı analizlerin sonuçları paylaşılmıştır. Bu kapsamda bulgular; sırasıyla cinsiyet, yaş, doğum yeri ve ekonomik durum değişkenlerine göre elde edilen t-testi ve ANOVA sonuçlarını içermektedir. Her bir bulgu, ilgili istatistiksel tablo ile birlikte sunulmuş ve tablonun altında metinsel olarak yorumlanmış ve alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

2.1. Uygulama Öğretmeni ile İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulguları ve Analizi

Bu bölümde, öğrencilerin staj yaptıkları okulun uygulama öğretmenine yönelik algıları, mesleki bilgi ve etkili danışmanlık çerçevesinde betimleyici ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2.1.1. Uygulama Öğretmenine ile İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimsel Bulgular ve Analizi

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Uygulama Öğretmeni ile İlgili Sorular” boyutunu oluşturan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin betimleyici istatistikler sunulmuştur. Öğrencilerin her bir maddeye katılım düzeyleri, maddelerin ortalama puanlarına göre değerlendirilmiş ve Tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16: Değerlendirme Düzeyleri ve Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Değerlendirme Düzeyi
--------------	----------------------

4.20 - 5.00	Tam
3.40 - 4.19	Oldukça
2.60 - 3.39	Orta
1.80 - 2.59	Az
1.00 - 1.79	Hiç

Araştırmada elde edilen ölçek puanlarının yorumlanmasında, alanyazındaki yaygın uygulamalar ve ölçeklerin eşit aralıklı olduğu varsayımı temel alınarak belirlenen değerlendirme düzeyleri kullanılmıştır.²⁴¹ Bundan sonraki betimsel analizlerde bu ölçek aralıkları referans alınacaktır.

Tablo 17: Uygulama Öğretmenine İle İlgili Verilerin Betimsel Analizleri

Uygulama Öğretmeni İle İlgili Sorular	Ortalama	Düzy
1. Uygulama öğretmenim mesleki bilgi, davranış ve deneyim açısından benim için iyi bir modeldi.	4,20	Tam
2. Uygulama öğretmenim bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	4,34	Tam
3. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajının amaçları, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve kendi sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahipti.	4,31	Tam
4. Uygulama öğretmenim ders anlatımım öncesinde önemli konularda (sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri, zaman yönetimi vb.) bana rehberlik yaptı.	4,26	Tam
5. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajında görev almaya istekliydi.	4,26	Tam
6. Uygulama öğretmenim benimle okul ve sınıf ortamında yaptığım gözlemlerimle ilgili görüş alışverişinde bulundu.	4,29	Tam

²⁴¹ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 144.

7. Uygulama öğretmenim uygulama sınıfını bize/bana bırakıp sınıftan ayrılıyordu.	3,86	Oldukça
8. Uygulama öğretmenim uygulama süresince bana düzenli dönütler vererek, hatalarımı düzeltmem konusunda rehberlik yaptı.	4,23	Tam
9. Uygulama öğretmenim okulda yaşadığım problemleri çözmem için bana yardımcı oldu.	4,28	Tam
10. Uygulama öğretmeniniz Öğretmenlik Uygulaması stajında uygulama sınıfında size kaç kez yeteri kadar ders işleme olanağı sundu?	3,02	Orta

Tablo-17'deki bulgular incelendiğinde, ilahiyat öğrencilerinin uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının genel olarak çok olumlu olduğu görülmektedir. Boyutu oluşturan 10 maddenin 8'i "tam" katılım düzeyinde, 1'i "oldukça" katılım düzeyinde ve 1'i de "orta" katılım düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği maddeler arasında "Uygulama öğretmenim bizimle sıcak bir ilişki kurdu." ($\bar{X}=4,34$), "Uygulama öğretmenim... yeterli bilgiye sahipti." ($\bar{X}=4,31$) ve "Uygulama öğretmenim benimle... görüş alışverişinde bulundu." ($\bar{X}=4,29$) yer almaktadır. Buna karşın, en düşük ortalamalara sahip maddeler; "Uygulama öğretmenim uygulama sınıfını bize/bana bırakıp sınıftan ayrılıyordu." ($\bar{X}=3,86$) ve özellikle "Uygulama öğretmeniniz... size kaç kez yeteri kadar ders işleme olanağı sundu?" ($\bar{X}=3,02$) maddeleridir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerinden genel olarak memnun olsalar da, ders anlatma fırsatlarının sıklığı ve staj sırasında zaman zaman yalnız bırakılma konularında algılarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik uygulaması sürecinin merkezinde yer alan uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde kilit bir rol üstlenmektedir.²⁴² Araştırmamızda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uygulama öğretmenlerine ilişkin

²⁴² Semiha Kula Ünver vd., "Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri: Geri Bildirim ve Fakülte-Okul Beklentilerindeki Farklılıklardan Kaynaklanan İkilemler", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 57 (30 Eylül 2023), 2232.

genel algılarının olumlu yönde olduğu tespiti alandaki diğer verilerle karşılaştırılmıştır. Bu veriler, Çetinkaya'nın (2014) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini yol gösterici ve destekleyici olarak tanımlamalarıyla örtüşmektedir.²⁴³ Benzer biçimde Kasap'ın (2015) çalışmasında da adayların büyük çoğunluğu uygulama öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmiştir. Farklı fakültelerde yapılan araştırmalarda da benzer eğilimlerin gözlemlenmesi, öğretmen adaylarının kişisel düzeyde rehber öğretmenleriyle genellikle olumlu bir ilişki kurduklarını göstermektedir.²⁴⁴

Ancak uygulama öğretmenlerine yönelik olumlu duygulara rağmen, mesleki rehberliğin yapılış biçimine dair bazı sorunların olduğu görülmektedir. Araştırmamızda öne çıkan temel sorunlardan biri, adaylara ders anlatma fırsatının yeterince tanınmamasıdır ($\bar{X}=3,02$). Bu durum, adayların mesleki becerilerini geliştirebileceği en önemli alanlardan biri olan aktif öğretim deneyimini yeterince yaşayamamalarına yol açmaktadır. Akkuş (2019) ve Bacaksız (2024) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir bulguya ulaşılmış; uygulama öğretmenlerinin sınıfı adaylara devretme konusunda isteksiz oldukları ya da sınıfı tümüyle adaylara bırakıp ortamdaki uzaklaştıkları belirtilmiştir.²⁴⁵ Öte yandan Çamlı'nın (2022) araştırması, uygulama öğretmenin sürekli sınıfta bulunmasının adaylarda kaygı ve çekingenlik yaratabileceğine dikkat çekmiştir.²⁴⁶ Ayrıca, adaylara yeterli ve nitelikli geri bildirim verilmemesi de sürece dair başka bir eleştiri alanı olarak öne çıkmaktadır.

Anket sorularının alındığı doktora çalışması (Özaonay Böcük 2014) ile de veriler karşılaştırılmış, her iki çalışmada da öğretmen adayları, uygulama öğretmenleriyle genel olarak olumlu kişisel ilişkiler kurduklarını ve onları mesleki

²⁴³ Ezgi Çetinkaya, *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014), 52-98.

²⁴⁴ Gonca Kasap, *Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi* (Giresun: Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 136, 145, 166.

²⁴⁵ Emine Begüm Akkuş, *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* (Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 68-69; Filiz Bacaksız, *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 140-148.

²⁴⁶ Elif Çamlı, *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde İlkokullarda Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının İncelenmesi* (Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 73.

birer model olarak gördüklerini belirtmekle birlikte, ders anlatma fırsatlarının yetersizliği ve rehberlik süreçlerinin niteliği gibi konularda, dönemler ve fakülteler arasında farklılaşan sorun alanlarına işaret etmişlerdir.²⁴⁷ Adaylarla kurulan olumlu ilişkiye rağmen, rehberlik süreçlerinin içerik ve kalite bakımından geliştirilmesi gerektiği yönündeki görüşler, alanyazın genelinde tutarlılık göstermektedir.

Araştırmamızda elde edilen ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uygulama öğretmenlerine yönelik genel algılarının oldukça olumlu olduğu sonucu ilahiyat alanyazındaki birçok çalışmanın sonucuyla da paralellik göstermektedir. Köylü'nün (1992) yaptığı araştırmasında adayların çoğunluğunun (%76) kendilerine rehberlik eden öğretmenleri faydalı bulduğu tespit edilmiştir.²⁴⁸ Nitekim Çapcıoğlu ve Kızılabdullah (2020) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının süreç sonunda beklentilerinin büyük oranda karşılandığı ve uygulama öğretmenlerinin rehberliğini çok yardımcı buldukları ortaya konulmuştur.²⁴⁹ Bu durum, uygulama öğretmenlerinin genel olarak adaylar tarafından destekleyici ve olumlu bir figür olarak algılandığını göstermektedir.

Bu olumlu tabloya karşın, uygulama öğretmenlerinin bazı mesleki tutum ve davranışları, ilahiyat alanyazında da sıkça eleştirilen bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Araştırmamızdaki en dikkat çekici bulgulardan biri, öğrencilerin genel memnuniyetine rağmen, uygulama öğretmenlerinden yeterli sıklıkta ders anlatma fırsatı bulamadıklarına ($\bar{X}=3,02$) yönelik algılarıdır. Bu durum, adayın mesleki becerilerini geliştirmesi için en önemli fırsat olan “aktif öğretim deneyiminden” mahrum kalabildiğini göstermektedir. Köylü'nün (1992) çalışmasında adayların bir kısmının rehber öğretmenlerdeki en önemli eksikliğin pedagojik formasyon alanında olduğunu belirtmesiyle örtüşmektedir.²⁵⁰ Aşlamacı (2016) tarafından yapılan nitel çalışmada da en sık karşılaşılan sorunlardan birinin, “uygulama öğretmenlerinin ilgisizliği ve mesleki yetersizliği” olduğu tespit edilmiştir.²⁵¹ Bu ilgisizlik, bazen ders

²⁴⁷ Özönay Böcük, *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi*, 144-156.

²⁴⁸ Köylü, “Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi”, 175.

²⁴⁹ Çapcıoğlu - Kızılabdullah, “Uygulama Öğretmeni Ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri”, 73.

²⁵⁰ Köylü, “Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi”, 176.

²⁵¹ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1371.

anlatma fırsatı vermeme, bazen de dersi tamamen öğretmen adayına bırakıp sınıftan ayrılma şeklinde tezahür edebilmektedir. Dolayısıyla, adaylar tarafından sıcak ve samimi bir ilişki kurulduğu belirtilen uygulama öğretmenlerinin, pedagojik yenilikleri takip etme, adaylara dengeli bir sorumluluk verme ve yapıcı dönüt sağlama gibi mesleki rehberlik rollerinde zaman zaman eksik kalabildikleri, bu durumun da alanyazında tutarlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir.

2.1.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 18: Uygulama Öğretmenine İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (sd)	t Değeri	p Değeri
Kadın	303	4,1033	0,68672	409	0,342	0,733
Erkek	108	4,1306	0,77898	—	—	—

Yapılan bağımsız örneklemeler için t-Testi sonucunda, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin “uygulama öğretmeni” boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t(409) = ,342$, $p > ,05$). Erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}=4,13$) ile kadın öğrencilerin ortalama puanının ($\bar{X}=4,10$) birbirine oldukça yakın olması, bu istatistiksel sonucu destekler niteliktedir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde bu verileri destekler bulgulara rastlanmıştır. Hacıömeroğlu ve Şahin (2011) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki yeterliliklere ilişkin algılarının birbirine çok benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²⁵² Saracaloğlu vd. (2011) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.²⁵³ Ancak, belirli durumlara ilişkin algılarda demografik özelliklere göre farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, “Uygulama öğretmeni, benden okul deneyimi dersinin kapsamı dışında

²⁵² Güney Hacıömeroğlu - Çavuş Şahin, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı/Elementary Preservice Teachers’ Perceptions Of Their Cooperating Teachers’ Special Area Sufficiency”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (17 Mart 2014), 484.

²⁵³ A. Saracaloğlu vd., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri”, *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* 1/22 (19 Ocak 2012), 13-15.

(fazladan derse katılma, sınıfı uygulama öğrencisine teslim etme) faaliyetler de istedi” ve “Uygulama öğretmeni, sorumluluğunda çok fazla uygulama öğrencisi olmasından ötürü uygulamalarla ilgilenemedi” ifadelerine yönelik değerlendirmelerin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve erkek öğrencilerin bu konuda daha olumlu bir algıya sahip olduğu saptanmıştır.²⁵⁴ Bu bulgular, öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerinin bireysel özellikler kadar, uygulama yapılan okulun sosyoekonomik koşullarından da etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Oğuz ve Avcı (2014) tarafında “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri” adıyla yapılan anket çalışmasında erkek ve kız öğrencilerin uygulama öğretmeninden eşit derecede memnun olduğu ve uygulama öğretmenin yeterlilik düzeyinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.²⁵⁵ Kökçü (2015), yürüttüğü bir çalışmada genel olarak kadın aday öğretmenlerin (X=4,54), erkek aday öğretmenlere (X=4,43) göre uygulama öğretmenleri hakkında daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşmış fakat bu farkın istatistik olarak anlam ifade etmediğini ve cinsiyetin uygulama öğretmenine bakışı etkilemediğini belirtmiştir.²⁵⁶ Süral (2017) tarafından yapılan ve sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri ile ilgili düşüncelerinin ele alındığı bir çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre uygulama öğretmeninden mesleki beklentilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmış fakat uygulama öğretmenin yeterlilikleri hakkında cinsiyet açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür.²⁵⁷

Akyıldız’ın (2018) öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak yaptığı araştırmada da uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyine ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının değerlendirmeleri arasında

²⁵⁴ Saracaloğlu vd., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri”, 21-22.

²⁵⁵ Sibel Oğuz - Emine Avcı, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri”, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 3/3 (01 Eylül 2014), 22-27.

²⁵⁶ Yelda Kökçü, “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kapsamında Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri”, *Journal of Turkish Studies* 10/Volume 10 Issue 15 (29 Ağustos 2024), 595.

²⁵⁷ Serhat Süral, “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi”, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/1 (30 Haziran 2017), 285.

anlamli bir fark bulunmamıştır.²⁵⁸ Tüm bu bulgular, cinsiyet değişkeninin bazı araştırmalarda farklılık gösterdiği yönünde olsa da genel olarak uygulama öğretmenine yönelik algılarda belirleyici bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır.

2.1.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Uygulama Öğretmeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin betimleyici istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıda ilgili tablolarda sunulmuştur.

Tablo 19: Uygulama Öğretmeni ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri

Yaş Grubu	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
18–20	4	4,0750	,68493
21–23	147	4,1148	,90932
24–26	190	4,1155	,87901
27+	70	4,0114	,96058

Elde edilen verilere göre, tüm yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının ortalama puanları ($\bar{X} > 4,00$) oldukça yüksektir. Grupların ortalama puanları arasında belirgin bir farklılık gözlenmemekte, bu da yaşı uygulama öğretmenine yönelik algıyı önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 20: Uygulama Öğretmeni ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	2,729	3	,910	1,077	,359
Gruplar İçi	343,961	407	,845	—	—

²⁵⁸ Salih Akyıldız, “Uygulama Öğretim Elemanları ile Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin İncelenmesi”, *Asian Journal of Instruction (E-AJI)* 6/1 (30 Haziran 2018), 31.

Toplam	346,690	410	–	–	–
---------------	----------------	------------	---	---	---

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(3, 407) = 1,077, p >,05$). Gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmadığı durumlarda post-hoc analizi yapılmasına gerek yoktur.²⁵⁹ Dolayısıyla post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.1.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 21: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri

Doğum Yeri	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Büyük Şehir	110	4,1882	0,74867
İl	93	4,0656	0,79584
İlçe	140	4,1000	0,63958
Köy-Kasaba	68	4,0676	0,67125

Tabloda sunulan betimleyici istatistikler, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının, doğum yerlerine göre önemli bir farklılık göstermediğini ve genel olarak olumlu bir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm grupların ortalama puanları ($\bar{X}$) 4,00'ün üzerinde olup birbirine oldukça yakındır. En yüksek ortalamaya büyük şehirde ($\bar{X}=4,18$) yetişen öğrenciler sahipken, en düşük ortalamalar il ($\bar{X}=4,06$) ve köy-kasaba ($\bar{X}=4,06$) gruplarında görülmektedir; ancak ortalamalar arasındaki bu sayısal yakınlık, doğum yeri değişkeninin uygulama öğretmenine yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 22: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
------------------------	------------------------	-----------	---------------------------	----------	-----------------------

²⁵⁹ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 173-177.

Gruplar Arası	0,992	3	0,331	0,652	0,582
Gruplar İçi	206,413	407	0,507	—	—
Toplam	207,405	410	—	—	—

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının, doğum yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F(3, 407) = 0,652, p > 0,05$). Gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.1.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Son olarak, “Uygulama Öğretmeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algıların, öğrencilerin kendilerini tanımladıkları ekonomik durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu karşılaştırma için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ilgili betimleyici istatistikler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 23: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri

Ekonomik Durum	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Düşük	76	4,2605	0,61559
Orta	327	4,0713	0,72900
Yüksek	8	4,2875	0,68335

Katılımcıların ekonomik durumlarına göre uygulama öğretmenine yönelik algıları genel olarak yüksek olmakla birlikte, düşük ve çok küçük bir grubu oluşturan yüksek gelir gruplarının ortalamalarının (sırasıyla $\bar{X}=4,26$ ve $\bar{X}=4,28$) orta gelir grubuna ($\bar{X}=4,07$) göre sayısal olarak daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 24: Uygulama Öğretmeni İle İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	2,465	2	1,232	2,454	0,087
Gruplar İçi	204,940	408	0,502	—	—

Toplam	207,405	410	–	–	–
--------	---------	-----	---	---	---

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama öğretmenlerine yönelik algılarının, ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(2, 408) = 2,454, p >,05$). Tablo 24’de görülen grup ortalamalarında düşük ve yüksek ekonomik duruma sahip öğrencilerin ortalamaları orta düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek görünse de, bu fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Gruplar arasında genel bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.2. Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulgular ve Analizi

Bu bölümde, öğrencilere danışmanlık yapan ve okul-üniversite arasında köprü görevi gören uygulama akademisyenine yönelik algılar ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2.2.1. Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici Bulgular ve Analizi

Tablo 25: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Soru	Ortalama ($\bar{X}$)	Düzey
1. Akademisyen, stajın amacı, yürütülmesi ve sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahipti.	4,22	Tam
2. Akademisyen, görev almaya istekliydi.	4,19	Oldukça
3. Akademisyen, bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	4,17	Oldukça
4. Akademisyen, bizimle yeterince ilgilendi.	4,15	Oldukça
5. Akademisyen, sorun çözümünde bize yardımcı oldu.	4,13	Oldukça
6. Akademisyen, uygulama sürecini takip etti.	4,03	Oldukça
7. Akademisyen, düzenli dönütler verdi.	4,03	Oldukça

8. Akademisyen, uygulama sınıfında dersimizi izlemeye geldi.	2,78	Orta
--	------	------

Tablo-25 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının da genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Boyutu oluşturan 8 maddenin 1'i "tam", 6'sı "oldukça" ve 1'i de "orta" katılım düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin en olumlu algıya sahip olduğu madde, akademisyenlerin stajın amaçları ve sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları yönündedir ($\bar{X}=4,22$). Bunu, akademisyenlerin stajda görev almaya istekli olmaları ($\bar{X}=4,19$) ve öğrencilerle sıcak bir ilişki kurmaları ($\bar{X}=4,17$) takip etmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip olan ve diğerlerinden belirgin şekilde ayrılan madde ise "Uygulama öğretim elemanınız Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama sınıfında siz ders anlatırken izlemeye kaç kez geldi?" ($\bar{X}=2,78$) sorusudur. Bu bulgu, öğrencilerin akademisyenlerin ders gözlemi sıklığı konusunda algılarının "orta" düzeyde olduğunu ve bu alanda bir memnuniyetsizlik veya eksiklik hissettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlik uygulamasının kuramsal yönünü temsil eden uygulama akademisyenleri, sürecin teorik bilgiyle uygulama pratiği arasındaki köprüsünü oluşturmaları bakımından kritik bir rol üstlenmektedir.²⁶⁰ Araştırmamıza katılan ilahiyat fakültesi öğrencileri, akademisyenleri genel olarak görev bilinci yüksek ($\bar{X}=4,22$) ve sürece karşı istekli ($\bar{X}=4,19$) bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu bulgular, akademik danışmanların süreçle ilgili bilinçli ve yapıcı bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Nitekim alanyazında da akademisyenlerin rollerinin farkında olduğu, danışmanlık ilişkilerinin başlangıçta olumlu olduğu yönünde veriler bulunmaktadır.

Ancak bu olumlu izlenim, uygulama sürecinin sahaya yansıyan boyutuna gelindiğinde belirgin bir şekilde zayıflamaktadır. Araştırmamızın en dikkat çekici bulgularından biri, akademisyenlerin öğretmen adaylarını ders anlatırken gözlemlene sıklığına ilişkin değerlendirmelerin düşük olmasıdır ($\bar{X}=2,78$). Bu durum, adaylar açısından önemli bir rehberlik ve geri bildirim kaynağının devre dışı kalmasına neden olmaktadır. Alanyazında da bu sorun yaygın biçimde ele alınmaktadır. Akkuş (2019)

²⁶⁰ Zeybek - Karataş, "Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım", 976.

Çamlı (2022) ve Bacaksız (2024) gibi tez çalışmalarında, akademisyenlerin okullara seyrek gittikleri, gözlem yapmaktan çok not girişleri gibi idari işlerle meşgul oldukları ve öğrenciyle bire bir etkileşimlerinin sınırlı kaldığı vurgulanmıştır.²⁶¹

Yılmaz'ın (2011) öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik çalışmasında, öğretmen adaylarının uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarına dair algılarının genel olarak olumsuz olduğu dikkat çekmektedir.²⁶² Akpınar vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmada da, öğretmenlik uygulamasının önemli paydaşlarından biri olan uygulama öğretim elemanlarına ilişkin dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada, uygulama öğretmenlerinin önemli bir kısmı, bazı öğretim elemanlarının sürece yeterince ilgi göstermediğini ve hatta bazılarının uygulama okullarına hiç gitmediklerini belirtmiştir. Bu durumun, öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki iş birliği ve iletişimin zayıf kalmasına neden olduğu vurgulanmıştır.²⁶³ Söz konusu bulgular, öğretmenlik uygulaması sürecinde sağlıklı bir koordinasyonun sağlanabilmesi için, uygulama öğretim elemanlarının sürece aktif katılım göstermesi ve okullarla etkili bir iletişim ağı kurması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.²⁶⁴

Özonay Böcük'ün (2014) verileri ile mevcut çalışma kıyaslandığında öğretmen adayları, her iki tezde de uygulama akademisyenlerini teorik olarak sürece hakim ve istekli olarak değerlendirirken, akademisyenlerin ders gözlemi sıklığının yetersiz kalması, aradan geçen on yılı aşkın süreye rağmen çözülememiş en kritik ve ortak sorun alanı olarak öne çıkmaktadır.²⁶⁵ Bu bağlamda uygulama akademisyenlerinin sahada yetersiz kalması ve gerekli dönütleri sağlamaması öğretmen adaylarında yalnız bırakılmışlık hissi uyandırmaktadır. Dolayısıyla,

²⁶¹ Akkuş, *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*, 66-68; Bacaksız, *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi*, 151; Çamlı, *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde İlkokullarda Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının İncelenmesi*, 87,114,115.

²⁶² Muammer Yılmaz, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10/4 (01 Aralık 2011), 1381-1384.

²⁶³ Mehmet Akpınar vd., "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 36/36 (31 Ocak 2014), 59-63.

²⁶⁴ Akpınar vd., "Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri".

²⁶⁵ Özonay Böcük, *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi*, 162-170.

öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmak adına, fakülte ile uygulama okulları arasındaki etkileşimin ve özellikle akademik danışmanların sahadaki etkinliğinin artırılması gerektiği birçok çalışmada vurgulanan ortak bir öneri olarak öne çıkmaktadır.

Uzun ve Koparan'ın (2021) çalışmasında da, öğretmenlik uygulamasının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen adayı, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni arasında güçlü bir iş birliğinin gerekliliği vurgulanmıştır.²⁶⁶ Araştırmada, sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi adına haftalık planların oluşturulması, uygulama öncesinde fikir alışverişinde bulunulması ve uygulama sonrasında öğretmen adaylarına yapıcı dönütlerin verilmesi gibi aşamalarda üçlü bir değerlendirme ve koordinasyonun kritik öneme sahip olduğu ortaya konulmuştur.²⁶⁷ Bu bulgu, uygulamanın yalnızca bireysel bir deneyim değil, aynı zamanda paydaşlar arası işlevsel bir etkileşim süreci olduğunu da gözler önüne sermektedir.

İlahiyat alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik danışmanların sürece yeterince dâhil olmamasına ilişkin bu bulgunun, öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan birçok çalışmanın ortak sorunu olduğu görülmektedir. Örneğin, Aşlamacı'nın (2016) nitel araştırmasında öğretmen adayları danışman akademisyenleri sıklıkla; öğrencilerle yeterince ilgilenmemek, zaman ayırmamak, yapıcı dönüt sunmamak ve dersin teorik boyutunu düzenli şekilde işlememek gibi konularda eleştirmiştir. Hatta bir katılımcı bu durumu şu ifadelerle özetlemiştir: "...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 sohbete gitmesi gibi durumlar bu dersi oldukça değersiz hâle getiren trajikomik şeyler."²⁶⁸ Çapcıoğlu ve Kızılabdullah'ın (2020) çalışmasında da hem öğretmen adayları hem de uygulama

²⁶⁶ Saliha Uzun - Timur Koparan, "Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentilerin ve Sürecin Değerlendirilmesi", *Journal of Computer and Education Research* 9/18 (21 Aralık 2021), 568.

²⁶⁷ Uzun - Koparan, "Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentilerin ve Sürecin Değerlendirilmesi", 569.

²⁶⁸ Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)", 1371-1372.

öğretmenleri tarafından dile getirilen en temel sorun, fakülte danışmanlarının uygulama sürecine aktif olarak katılamamalarıdır.²⁶⁹

Öğretmen adayları için akademik danışmanların rehberliği, yalnızca bir beklenti değil, aynı zamanda sürecin en temel ihtiyaçlarından biridir. Çetinel'in (2022) çalışmasındaki katılımcılar fakülte tarafından daha çok bilgilendirme çalışması yapılmasını ve danışmanların süreçte aktif rol almasını beklediklerini ifade etmişlerdir.²⁷⁰ Benzer şekilde Ecer'in (2024), yaptığı nitel çalışmada öğretmen adaylarının temel beklentilerinden birinin, “uygulama öğretim elemanının dersi yerinde gözlemlemesi ve yapıcı dönüt vermesi” olduğunu belirtmektedir. Fakültede öğrenilen teorik bilginin ve pedagojik yaklaşımların sahadaki gerçek sınıf ortamına nasıl aktarılacağı konusundaki kritik rehberlik rolü uygulama akademisyenine aittir. Ancak araştırmamızda ve literatürdeki birçok çalışmada ortaya konan bu “akademik boşluk”, adayın kendini yalnız hissetmesine ve teori-pratik çatışmasını daha derinden yaşamasına neden olabilmektedir.

2.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Uygulama Akademisyeni İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	sd	t	p
Kadın	303	3,9250	0,90730	409	1,212	0,226
Erkek	108	4,0489	0,92462	—	—	—

Tablo 26’da sunulan sonuçlara göre, kadın ve erkek öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

²⁶⁹ Çapcıoğlu - Kızılabdullah, “Uygulama Öğretmeni Ve Öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Yönelik Görüşleri”, 73.

²⁷⁰ Hasan Çetinel, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri”, *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 8/2 (31 Aralık 2022), 1556,1560.

bulunmamaktadır ($t(409) = 1,212, p >,05$). Erkek öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=4,04$) kadın öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,92$) sayısal olarak biraz daha yüksek olsa da, bu fark istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Elde edilen veriler alanda yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Saracaloğlu vd. (2011) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Adaylar genel olarak uygulama öğretim elemanlarını donanımlı, ilgili ve yeterli bulmaktadır. Ancak aynı çalışmada, “Uygulama öğretim elemanının okul deneyimi etkinlikleri hakkında bilgisi yoktu” ifadesine verilen yanıtlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu, bazı özel durumlarda öğretmen adaylarının uygulama sürecine dair algılarının cinsiyete göre değişebileceğine işaret etmektedir.²⁷¹

Akyıldız’ın (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının fakülte uygulama öğretim elemanlarının görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyine ilişkin değerlendirmeleri, cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve $P > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmen adaylarının fakülte danışmanlarının rolüne yönelik algılarının büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

2.2.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin “Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 27: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri

Yaş Grubu	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
18–20	4	3,16	1,51
21–23	147	3,91	0,91
24–26	190	3,92	0,98

²⁷¹ Saracaloğlu vd., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri”, 22, 29.

27+	70	4,26	0,69
-----	----	------	------

Betimleyici istatistikler, yaş ilerledikçe öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının kademeli olarak daha olumlu hale geldiğini göstermekte olup, en düşük ortalama 18-20 yaş grubunda ($\bar{X}=3,16$) görülürken, en yüksek ortalama 27 yaş ve üzeri grupta ($\bar{X}=4,26$) saptanmıştır.

Tablo 28: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	9,714	3	3,238	3,836	,010
Gruplar İçi	343,585	407	0,844	—	—
Toplam	353,299	410	—	—	—

Katılımcıların uygulama akademisyenine yönelik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan²⁷² tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve tamamlayıcı Tukey HSD testi bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinin öncül varsayımlarından biri olan gruplar arası varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda grupların varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($F(3, 407) = 1,806, p >,05$). ANOVA sonuçlarına göre, yaş gruplarının uygulama akademisyenine yönelik algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F(3, 407) = 3,836, p <,05$].

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey HSD testi yapılması önerilmektedir.²⁷³ Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; 27 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların algı puanı ortalamasının ($\bar{X} = 4,26$), hem 21-23 yaş grubundaki katılımcıların ortalamasından ($\bar{X} = 3,91$) hem de 24-26 yaş grubundaki katılımcıların ortalamasından ($\bar{X} = 3,92$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu

²⁷² Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 148-154.

²⁷³ Büyüköztürk vd., *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, 174.

belirlenmiştir. Diğer yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2.2.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin betimleyici istatistikler ve ANOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri

Doğum Yeri	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Büyük Şehir	110	3,9104	1,06340
İl	93	3,8740	0,92363
İlçe	140	3,9704	0,84758
Köy-Kasaba	68	4,1218	0,74262

Doğum yeri grupları arasında en yüksek ortalamaya köy-kasaba ($\bar{X}=4,12$) grubundaki öğrencilerin sahip olduğu görülse de, tüm grupların ortalamaları birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 30: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	2,752	3	0,917	1,103	0,348
Gruplar İçi	338,550	407	0,832	—	—
Toplam	341,302	410	—	—	—

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının, doğum yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(3, 407) = 1,103, p >,05$).

Bununla birlikte, betimleyici istatistikler incelendiğinde (Tablo-29), grupların ortalama puanları arasında sayısal bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir. Özellikle köy-kasaba ($\bar{X}=4,12$) grubunda yetişen öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının, il merkezinde ($\bar{X}=3,87$) yetişen öğrencilere göre sayısal olarak daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Ancak, ANOVA testi bu sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını, yani bu farkın tesadüfi olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, gruplar arasında genel bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.2.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Son olarak, “Uygulama Akademisyeni ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algıların, öğrencilerin kendilerini tanımladıkları ekonomik durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 31: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri

Ekonomik Durum	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Düşük	76	4,1635	0,85990
Orta	327	3,9122	0,91334
Yüksek	8	3,8571	1,19034

Tablo, öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının, ekonomik durumlarına göre betimleyici istatistiklerini sunmaktadır. Düşük ekonomik duruma sahip öğrencilerin ($\bar{X}=4,16$) bu boyuttaki algılarının, orta ($\bar{X}=3,91$) ve yüksek ($\bar{X}=3,85$) gelir düzeyindeki öğrencilere göre sayısal olarak daha olumlu olduğu gözlenmektedir.

Tablo 32: Uygulama Akademisyeni ile İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	3,978	2	1,989	2,406	0,091
Gruplar İçi	337,324	408	0,827		

Toplam	341,302	410			
--------	---------	-----	--	--	--

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama akademisyenlerine yönelik algılarının, ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(2, 408) = 2,406, p > ,05$). Betimleyici istatistikler (Tablo-31) incelendiğinde, düşük ekonomik durumdaki öğrencilerin ($\bar{X}=4,16$) ortalamasının diğer gruplara göre sayısal olarak daha yüksek olduğu görülse de, bu fark istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Gruplar arasında genel bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır. Yüksek ekonomik durum grubundaki katılımcı sayısının ($N=8$) azlığı da bu karşılaştırmada dikkate alınması gereken bir faktördür.

2.3. Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Analizleri ve Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin staj yaptıkları uygulama okuluna yönelik algıları, okul yönetimi ve fiziki imkanlar çerçevesinde betimleyici ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

2.3.1. Uygulama Okulu İle İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Bulgular

İlk olarak, öğrencilerin “Uygulama Okulu ile İlgili Sorular” boyutunu oluşturan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin betimleyici istatistikler ve bu istatistiklere dayalı değerlendirme düzeyleri Tablo-33’de sunulmuştur.

Tablo 33: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Uygulama Okulu İle İlgili Sorular	Ortalama ($\bar{X}$)	Düzey
1. Uygulama okulu yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama süreci ve kendi sorumlulukları konusunda yeterince bilgi sahibiydiler.	4,08	Oldukça
2. Uygulama okulu yöneticileri bizimle sıcak bir ilişki kurdu.	4,04	Oldukça

3. Uygulama okulu yöneticileri uygulama okulunda karşılaştığımız sorunları çözmemizde bize yardımcı oldular.	4,05	Oldukça
4. Uygulama okulu yöneticileri bizlere, okulda bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi gibi hissetmemize neden olacak şekilde davrandılar.	3,02	Orta
5. Uygulama okulunda öğretmenler odasını ders hazırlığı yapmak ya da dinlenmek için kullanabiliyordum.	4,21	Tam

Tablo-33'deki bulgulara göre, öğrencilerin uygulama okuluna yönelik algıları genel olarak olumludur. Öğrencilerin en olumlu algıya sahip olduğu madde, “Uygulama okulunda öğretmenler odasını ders hazırlığı yapmak ya da dinlenmek için kullanabiliyordum” ($\bar{X}=4,21$) olmuştur. Bu, okulların fiziki imkanlarını stajyerlere açma konusunda genel bir misafirperverlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Buna karşılık, bu boyuttaki en dikkat çekici bulgu, “Uygulama okulu yöneticileri bizlere, okulda bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi gibi hissetmemize neden olacak şekilde davrandılar” maddesinin “orta” düzeyde ($\bar{X}=3,02$) bir ortalamaya sahip olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin bu konuda bölünmüş bir görüşe sahip olduğunu ve önemli bir kısmının kendilerini okulda dışlanmış hissettiğini göstermektedir ve staj sürecindeki en önemli sorun alanlarından birine işaret etmektedir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının mesleki aidiyet geliştirmelerinde ve mesleğe yönelik öz yeterlik algılarının oluşmasında uygulama yaptıkları okulun kurumsal atmosferi önemli bir etkiye sahiptir.²⁷⁴ Araştırmamızda elde edilen bulgular, bu konuda adayların farklı tablolarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, uygulama okullarının fiziki imkânlarından ve olanaklarından genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler odasını kullanabilme gibi olanaklara yönelik yüksek memnuniyet ($\bar{X}=4,21$), okulların adayları fiziksel olarak kabul ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, “okul

²⁷⁴ Çetinel, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri”, 1543-1577.

yöneticilerinin kendilerini fazlalık gibi hissettirdiği” yönündeki ifadeye verilen katılım düzeyinin “orta” ($\bar{X}=3,02$) olması, adayların sosyal düzeyde kendilerini dışlanmış hissettiklerini göstermektedir.

Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Ören vd. (2009) uygulama adaylarının okul yönetimi ve uygulama öğretmenleriyle ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Adaylar, öğretmenler tarafından öğrenci gibi muamele gördüklerini ve yeterince ciddiye alınmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, adayların mesleki özgüvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir.²⁷⁵ Ünver vd. (2023) çalışmasında da, adayların sınıfa tanıtılmaması gibi küçük görünen ayrıntıların, bireyde yetersizlik hissi oluşturduğu ve mesleki motivasyonlarını düşürdüğü ortaya konulmuştur.²⁷⁶

Benzer bir şekilde, Akkuş (2019) ve Bacaksız (2024), uygulama okullarında adayların kurumsal yapıya tam olarak dâhil edilemediğini ve meslektaş gibi görülmediklerini vurgulamıştır.²⁷⁷ Sonuç olarak, uygulama okullarında fiziki misafirperverliğin sosyal kabul ile desteklenmemesi, adayların kendilerini “misafir ama yabancı” gibi hissetmelerine yol açmaktadır. Bu sosyal mesafe, öğretmen adaylarının hem aidiyet duygularını hem de mesleki motivasyonlarını zedeleyen önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır.

İlahiyat alanında yapılan çalışmalar da bu verileri desteklemektedir. “Uygulama okulu yöneticileri bizlere, okulda bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi gibi hissetmemize neden olacak şekilde davrandılar” maddesinin “orta” düzeyde ($\bar{X}=3,02$) bir ortalamaya sahip olması öğrencilerin okulda kendilerini bir misafir olarak algıladığını göstermektedir. Bu “misafir ama yabancı” olma ikilemi, alandaki çalışmalarla da desteklenmektedir. Ecer’in (2024) nitel çalışmasında, öğretmen adaylarının temel beklentilerinden biri “sosyal kabul” teması altında toplanmıştır. Öğrenciler, uygulama okullarında kendilerinin birer öğretmen gibi kabul edilmesini ve

275 Fatma Şaşmaz Ören vd., “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 58/58 (01 Eylül 2009), 234-240.

276 Ünver vd., “Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri”, 2245.

277 Akkuş, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, 56-65; Bacaksız, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi, 119-128.

okulun bir parçası olarak görülmeyi beklemektedirler.²⁷⁸ Bu beklenti karşılanmadığında, adayın motivasyonu ve sürece adaptasyonu olumsuz etkilenmektedir. Aşlamacı'nın (2016) çalışmasındaki bir katılımcı bu durumu, "Uygulama okulunda karşılaştığım en büyük sıkıntı her öğretmenin sürekli -iki yıla kalmaz siz de bıcarsınız bu heyecanınız kalmaz- diyerek hevesimi kırmalarıydı... Ve gerçekten öğretmenler odası denen yerin hiç de iç açıcı ve motive edici bir yer olmadığını gördüm" sözleriyle ifade etmiştir.²⁷⁹ Benzer şekilde Çetinel'in (2022) çalışmasında da adayların, okulun paydaşları tarafından nasıl karşılanacaklarına dair kaygı taşıdıkları ve okul idaresinden destek bekledikleri görülmektedir. Bu durum, okul yönetiminin ve mevcut öğretmen kadrosunun, öğretmen adaylarını geleceğin meslektaşları olarak görme ve okul kültürüne dâhil etme konusundaki tutumlarının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir.²⁸⁰

Araştırmamızın bu boyuta ilişkin bir diğer önemli bulgusu ise, okul atmosferine yönelik algının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermesidir. Bulgularımıza göre erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4,02$) uygulama okuluna yönelik algıları, kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,83$) göre daha olumludur ($p<,05$). Keyifli'nin (2020) çalışmasında ise öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorunların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazın, okul atmosferine yönelik bu cinsiyet farklılığının nedenlerini derinlemesine açıklamamış olsa da, bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının kurumsal kabul ve sosyal etkileşim süreçlerinde daha fazla zorlukla karşılaşabildiğini düşündüren önemli bir veri olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, okulların fiziki imkânlarını stajyerlere açma konusunda misafirperver bir tavır sergilese de, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin tutumlarından kaynaklanan ve adaya kendini "dışarıda" hissettiren sosyal ve psikolojik engellerin varlığı, hem bu çalışmada hem de literatürde altı çizilen önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

278 Ecer, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri", 172-173.

279 Aşlamacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)", 1373.

280 Çetinel, "Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri", 1571.

2.3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Uygulama Okulu ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları Tablo-34’de sunulmuştur.

Tablo 34: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)	sd	t	p
Kadın	303	3,8363	0,75283	409	2,151	0,032
Erkek	108	4,0259	0,87503	—	—	—

Tablo-34’de sunulan t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulama okuluna yönelik algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(409) = 2,151, p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4,02$) uygulama okuluna yönelik algılarının, kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,83$) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu veri alanda yapılan diğer çalışmaların sonucuyla da örtüşmektedir. Demir ve Çamlı (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha fazla zorlandığı ve sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.²⁸¹

Kale’nin (2011) öğretmenlik uygulamasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve belirlenen beş boyut içerisinde yalnızca “okul yönetimi” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları genel olarak benzer biçimde algıladıklarını, ancak okul yönetiminin tutum ve yaklaşımlarının cinsiyete bağlı olarak farklı deneyimlenebileceğini göstermektedir.²⁸²

²⁸¹ Özden Demir - Özgül Çamlı, “Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma”, Journal of Uludag University Faculty of Education 24/1 (01 Nisan 2011), 133.

²⁸² Mustafa Kale, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/2 (01 Haziran 2011), 266, 274.

2.3.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin “Uygulama Okulu ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 35: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri

Yaş Grubu	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
18–20	4	3,10	1,47
21–23	147	3,85	0,76
24–26	190	3,89	0,82
27+	70	4,01	0,70

Tabloda sunulan betimleyici istatistikler, yaş ilerledikçe öğrencilerin uygulama okuluna yönelik algılarında sayısal olarak pozitif bir artış eğilimi olduğunu göstermektedir. En düşük ortalamaya sahip olan 18-20 yaş grubundan ($\bar{X}=3,10$), en yüksek ortalamaya sahip 27+ yaş grubuna ($\bar{X}=4,01$) doğru kademeli bir artış gözlenmektedir.

Tablo 36: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	3,805	3	1,268	2,047	,107
Gruplar İçi	252,146	407	0,620	—	—
Toplam	255,951	410	—	—	—

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama okuluna yönelik algılarının, yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(3, 407) = 2,047, p >,05$). Betimleyici istatistikler incelendiğinde yaş ilerledikçe ortalama puanlarda sayısal bir artış eğilimi gözlene de ($\bar{X}_{18-20}=3,10$; $\bar{X}_{27+}=4,01$), ANOVA testi bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını

doğrulamaktadır. Bu nedenle, gruplar arasında post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.3.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin “Uygulama Okulu ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının doğum yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 37: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri

Doğum Yeri	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Büyük Şehir	110	3,8273	0,84657
İl	93	3,8000	0,85821
İlçe	140	3,9071	0,71948
Köy-Kasaba	68	4,0559	0,72305

Tablo 38: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	3,092	3	1,031	1,659	0,175
Gruplar İçi	252,859	407	0,621		
Toplam	255,951	410			

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin uygulama okuluna yönelik algılarının, doğum yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(3, 407) = 1,659, p > .05$). Tablo-38’deki betimleyici istatistikler incelendiğinde, köy-kasaba ($\bar{X}=4,05$) grubundaki öğrencilerin ortalamasının diğer gruplara göre sayısal olarak daha yüksek olduğu görülse de, bu farkın istatistiksel

olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Gruplar arasında genel bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.3.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin “Uygulama Okulu ile İlgili Sorular” boyutuna ilişkin algılarının ekonomik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 39: Uygulama Okulu ile İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri

Ekonomik Durum	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Düşük	76	3,9737	0,78407
Orta	327	3,8703	0,78908
Yüksek	8	3,7000	0,91963

Yapılan betimleyici test sonucunda öğrencilerin ekonomik durumları ile uygulama okullarına bakışları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

2.4. Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Betimsel/Karşılaştırmalı Bulguları ve Analizleri

Bu bölümde, araştırmanın son alt boyutu olan ve öğrencilerin kendi yeterlikleri ile staj sürecinin geneline yönelik algılarını içeren maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular incelenmiştir

2.4.1. Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Betimsel Bulgular ve Analizi

Öğrencilerin bu boyutu oluşturan 8 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin betimleyici istatistikler ve bu istatistiklere dayalı değerlendirme düzeyleri Tablo-40’da sunulmuştur. Araştırma boyunca en dikkat çekici istatistikler bu bölümden elde edilmiştir.

Tablo 40: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Maddelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sıra No	İfade	Ortalama ($\bar{X}$)	Düzy
1	Uygulama süresince neleri yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibiydim.	4,16	Oldukça
2	Uygulama sınıfındaki ders anlatımlarım için ders planı hazırlarken zorlanıyordum.	2,93	Orta
3	Uygulama sınıfında ders anlatırken zamanı etkili kullanamadım.	2,63	Orta
4	Uygulama sınıfında ders anlatırken heyecan, sesimin titremesi, sınıf seviyesine inememek, zamanı yetiştirememek vb. nedenlerden dolayı çok kaygılıydim.	2,92	Orta
5	Uygulama sınıfında ders işlerken sınıf yönetiminde zorlanıyordum.	2,74	Orta
6	Öğretmenlik uygulaması stajının süresi stajın amaçlarına ulaşmada yeterlidir.	3,87	Oldukça
7	Fakültemde edindiğim bilgilerle uygulamada karşılaştıklarım birbiri ile tutarlı değildi.	2,94	Orta
8	Öğretmenlik uygulaması stajında başarımın etkili bir şekilde değerlendirildiğine inanmıyorum.	2,94	Orta

Bu boyuta ilişkin bulgular, öğrencilerin kendi staj performanslarına ve sürecin bazı yönlerine ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha eleştirel ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en olumlu algıya sahip olduğu maddeler, “Uygulama süresince neleri yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibiydim” ($\bar{X}=4,16$) ve “Öğretmenlik uygulaması stajının süresi stajın amaçlarına ulaşmada yeterlidir” ($\bar{X}=3,87$) olmuştur.

Buna karşın, diğer altı maddenin tamamı “orta” düzeyde bir ortalama sahiptir. Özellikle ders planı hazırlama ($\bar{X}=2,93$), zaman yönetimi ($\bar{X}=2,63$), kaygı ($\bar{X}=2,92$) ve sınıf yönetimi ($\bar{X}=2,74$) gibi pratik becerilerde zorlandıklarını belirten maddelerin ortalamaları, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökerken önemli güçlükler yaşadığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, teori-pratik uyumsuzluğu ($\bar{X}=2,94$) ve

başarının değerlendirilmesine yönelik inançsızlık ($\bar{X}=2,94$) da bu boyuttaki temel sorun alanları olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmamızda, öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde en büyük zorlanmayı, edindikleri teorik bilgileri sahada uygulamaya dönüştürme aşamasında yaşadıkları görülmektedir. Özellikle ilahiyat fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi ($\bar{X}=2,63$), sınıf yönetimi ($\bar{X}=2,74$) ve ders planı hazırlama ($\bar{X}=2,93$) gibi temel yeterliklerde “orta” düzeyde zorlandıklarını ifade etmeleri, bu durumun bireysel değil genel bir zorluk olduğunu düşündürmektedir. Söz konusu bulgular, öğretmenlik uygulamasında teori ile pratiğin bütünleşememesinin, adayların mesleki yeterlik algılarını olumsuz etkileyen temel sorunlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu teori-pratik uyumsuzluğu, farklı disiplinlerde yapılan çalışmalarla da ortaya koyulmuştur. Ören vd. (2009) adayların fakültede öğrendikleri çağdaş öğretim yöntemlerini uygulama ortamında gerçekleştiremediklerini ve okul uygulamalarının büyük ölçüde geleneksel kalıplara sıkıştığını belirtmişlerdir.²⁸³ Benzer şekilde, Ünver vd. (2023) adayların bir yanda fakültenin beklentileri diğer yanda uygulama öğretmenlerinin geleneksel, sınav odaklı öğretim tarzı arasında sıkışıp kaldıklarını vurgulamaktadır.²⁸⁴ Bu ikilem, öğretmen adaylarının özgüvenlerini zedelemekte ve yeterliklerini sorgulamalarına yol açmaktadır.

Akpınar vd. (2012) tarafından yürütülen bir araştırmanın sonucu da araştırma verileriyle uyumaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki yeterlikler belirli başlıklar altında değerlendirilmiştir. Genel çerçevede incelendiğinde, öğretim teknolojileri, materyal hazırlama ve kullanma ile ölçme-değerlendirme becerileri, adaylar tarafından en güçlü oldukları alanlar olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık, adayların iletişim kurma becerileri, alan bilgilerini öğrenciye etkili biçimde aktarma yetileri ve sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin daha zayıf bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme süreçlerinde teorik bilginin pratiğe

283 Fatma Şaşmaz Ören vd., “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 58/58 (01 Eylül 2009), 237-240.

284 Ünver vd., “Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri”, 2246-2248.

dönüştürülmesinde yaşanan güçlüklerin altını çizerken, özellikle sınıf içi etkileşim ve yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu da göstermektedir.²⁸⁵

Özonay Böcük'ün (2014) yaptığı çalışma ile bu çalışma karşılaştırıldığında, araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının en büyük zorlanmayı fakültede edindikleri teorik bilgileri pratiğe dönüştürme aşamasında yaşadığını; özellikle sınıf yönetimi gibi temel becerilerdeki güçlüklerin ve teori-pratik uyumsuzluğu algısının, farklı dönemlerdeki ve fakültelerdeki öğrenciler için ortak ve en temel mesleki sorun olduğunu ortaya koymaktadır.²⁸⁶

Bununla birlikte, literatürde öz-yeterlik algıları açısından farklı sonuçlar da yer almaktadır. Erol ve Özdemir (2018), mentorluk desteğinin yetersizliğine rağmen öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak yeterli gördüğünü belirtirken, Nakip ve Özcan (2016) da beden eğitimi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin olumlu olduğunu tespit etmiştir.²⁸⁷ Araştırmamızda öne çıkan bir diğer önemli bulgu, erkek öğrencilerin kendilerine yönelik algılarının kadın öğrencilere göre daha olumlu olduğudur. Bu çalışmanın bulgularının aksine diğer çalışmalarda (örneğin Şaşmaz Ören vd.), cinsiyetin öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, cinsiyet değişkeninin etkisinin örneklem yapısı, fakülte kültürü ya da toplumsal yapıyla şekillenebileceğini göstermektedir.²⁸⁸

Bu bulgular ilahiyat alanyazındaki birçok çalışma tarafından tutarlı bir şekilde desteklenmektedir. Örneğin, Aşlamacı (2016) tarafından yapılan çalışmada, DKAB öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürme ve mesleki deneyim kazanma açısından “çok önemli” olduğunu düşündükleri, ancak

285 Akpınar vd., “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, 63-64.

286 Özonay Böcük, *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi*.

287 Yusuf Celal Erol - Tuncay Yavuz Özdemir, “Öğretmen Adaylarının Okul Tabanlı Mentorluk Ve Özyeterlik Algılarının İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/2 (06 Haziran 2018), 883; Gülsen Özcan - Can Nakip, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (27 Aralık 2016), 791.

288 Ören vd., “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 01 Eylül 2009, 226.

aynı zamanda sınıf yönetimi, materyal kullanımı ve zaman yönetimi gibi konularda zorlandıkları tespit edilmiştir.²⁸⁹ Benzer bir bulguya, öğretmen adaylarının en çok verim aldıkları dersin “Öğretmenlik Uygulaması” olduğunu, en az katkı sağlayan dersin ise “Eğitim Bilimine Giriş” olduğunu ortaya koyan Büber vd. (2024) çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu durum, adayların sahada karşılaştıkları pratik sorunlar karşısında teorik dersleri yetersiz bulduklarını ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi merkeze alan uygulama derslerine daha fazla değer verdiklerini göstermektedir.²⁹⁰

Teori ile pratik arasındaki bu uyumsuzluk, öğretmen adayları üzerinde önemli bir mesleki kaygı yaratmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin “ders anlatırken çok kaygılı olduklarını” belirten maddenin ortalamasının ($\bar{X}=2,92$) “orta” düzeyde çıkması, bu durumun en somut göstergelerinden biridir. Erdoğan (2021), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygıları arttıkça, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düştüğünü saptamıştır.²⁹¹ Bu, staj sürecindeki pratik zorlukların sadece bir beceri eksikliği değil, aynı zamanda adayın mesleğe yönelik genel psikolojik durumunu da etkileyen önemli bir faktör olduğunu kanıtlamaktadır. Çetinel (2022) de nitel çalışmasında, adayların uygulama öncesinde hissettikleri “korku, kaygı, endişe” gibi duyguların arka planında öz yeterlik algısının düşüklüğü, sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarla karşılaşma ve sosyal kabul görmeme gibi endişelerin yattığını belirtmektedir.²⁹² Bu kaygıların, öğretmenlik uygulamasının en temel duyuşsal çıktılarından biri olduğu anlaşılmaktadır.

Buna karşın, alanyazındaki bazı çalışmalar öğretmen adaylarının kendi yeterliklerine daha olumlu baktığını da göstermektedir. Keyifli’nin (2020) çalışmasında, DEÜ İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin alan bilgisi, sınıf yönetimi ve

²⁸⁹ Aşlamacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”, 1374.

²⁹⁰ Ahsen Büber vd., “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Dersleriyle İlgili Görüşleri”, *Talim* 8/2 (31 Aralık 2024), 136-146.

²⁹¹ İrfan Erdoğan, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki”, *Eskişeyi* 45 (20 Eylül 2021), 813.

²⁹² Çetinel, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri”, 1558-1562.

iletişim gibi konularda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri belirtilmiştir.²⁹³ Benzer şekilde, Kaya (2019) tarafından yapılan araştırmada da ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının ortalama “oldukça” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır.²⁹⁴ Bu durum, öz yeterlik algısının üniversitelere ve örneklem gruplarına göre farklılık gösterebildiğini, ancak pratik becerilerdeki zorlanma ve buna bağlı kaygının yaygın bir tema olduğunu ortaya koymaktadır. Aslında bu durum, bir gelişim sürecine de işaret ediyor olabilir. Nitekim etinel (2022) ve Kaya (2003), staj sürecinin başlangıcında yaşanan kaygı ve zorlukların, sürecin sonunda büyük oranda aşıldığını ve adayların kendilerine olan güvenlerinin arttığını tespit etmiştir.²⁹⁵

2.4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analize ilişkin betimleyici istatistikler ve t-testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 41: Uygulama ğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Cinsiyete Göre Betimleyici İstatistikleri

Cinsiyet	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Kadın	303	3,0656	0,83101
Erkek	108	3,3762	1,00095

Yapılan bağımsız örneklemeler için t-Testi sonucunda, öğrencilerin bu boyuttaki algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t(162,55) = 2,889$, $p < ,05$). Erkek ğrencilerin ($\bar{X}=3,37$) kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının, kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,06$) göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmektedir.

²⁹³ şükrü Keyifli, “İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin ğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri: D.E. İlahiyat Fakültesi rneği”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52 (22 Aralık 2020), 60-63.

²⁹⁴ Umut Kaya, “Din ğretmeni Adaylarının ğretmenlik Mesleği z Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi rneği”, *Van İlahiyat Dergisi* 7/10 (15 Haziran 2019), 107.

²⁹⁵ etinel, “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ğrencilerinin ğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri”, 1572; Kaya, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf ğretmen Adaylarının ğretmenlik Uygulaması İle ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 111.

Cinsiyet değişkeni, çalışmamızdaki en dikkat çekici karşılaştırma alanlarından birini oluşturmaktadır. Bulgularımız, erkek öğrencilerin kendi yeterlik algılarının kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Eraslan ve Çakıcı'nın (2011) yürüttüğü çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular, erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kız adaylara kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.²⁹⁶ Bu sonuç, bazı durumlarda erkek adayların mesleğe dair daha yüksek motivasyon veya olumlu beklentiler geliştirdiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Alan yazında bununla farklılaşan sonuçlar da bulunmaktadır. Örneğin, Kaya (2019), yaptığı araştırmada dört farklı yeterlik boyutunda kadın öğretmen adaylarının kendilerini erkeklere göre daha yeterli gördüğünü tespit etmiştir.²⁹⁷ Şahin (2005) tarafından öğretmenlik uygulamasının cinsiyet değişkeni bakımından incelendiği bir çalışmada da erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.²⁹⁸ Diğer yandan, Keyifli'nin (2020) ve Ören vd. (2009) çalışmalarında ise cinsiyetin genel yeterlik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.²⁹⁹

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Köse (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.³⁰⁰ Benzer şekilde, Rıza ve Hamurcu (2000) da öğrencilerin uygulamaya yönelik

296 Levent Eraslan - Derya Çakıcı, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", Kastamonu Education Journal 19/2 (01 Mayıs 2011), 436.

297 Kaya, "Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları", 94.

298 Çavuş Şahin, "Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğrenme- Öğretme Sürecinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5/1 (17 Şubat 2010), 280.

299 Fatma Şaşmaz Ören vd., "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 58/58 (01 Eylül 2009), 226; Keyifli, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri", 59.

300 Esra Özyay Köse, "Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğrenci Ve Öğretmen Tutumları (Erzurum Örneği)", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 22 (01 Haziran 2014), 14.

görüşlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark içermediğini tespit etmişlerdir.³⁰¹ Ören vd. (2009) ise öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve erkek ile kız öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.³⁰² Bu bulgular, cinsiyetin yeterlik algısı üzerindeki etkisinin henüz netleşmiş bir konu olmadığını ve farklı örneklem ve ölçme araçlarına göre değişebildiğini göstermektedir. Yapılan çalışmamızın bu konudaki bulgusu, literatüre yeni bir veri sunması açısından önemlidir.

2.4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 42: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı İle İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikleri

Yaş Grubu	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
18-20	4	3,47	0,86
21-23	147	3,21	0,87
24-26	190	3,20	0,90
27+	70	2,86	0,83

Betimleyici istatistikler, en genç grubun (18-20) en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,47$) sahip olduğunu ve yaş ilerledikçe kendi yeterlik algısı puanlarının kademeli olarak düşerek en düşük seviyeye 27 yaş ve üzeri grupta ($\bar{X}=2,86$) ulaştığını göstermektedir.

301 Enver Tahir Rıza - Hülya Hamurcu, “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 8/8 (01 Şubat 2000), 6.

302 Ören vd., “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 01 Eylül 2009, 226.

Tablo 43: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Yaş Gruplarına Göre Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	7,295	3	2,432	3,130	,026
Gruplar İçi	316,144	407	0,777	—	—
Toplam	323,438	410	—	—	—

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F(3, 407) = 3,130, p < .05$).

Betimleyici istatistikler incelendiğinde, yaş ilerledikçe öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin olumlu algılarının sayısal olarak düştüğü görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında, bu durumun özellikle 27 yaş ve üzeri (27+) grubun algı puanlarının ($\bar{X}=2,86$), daha genç olan 21-23 ($\bar{X}=3,21$) ve 24-26 ($\bar{X}=3,20$) yaş gruplarından anlamlı düzeyde daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, Gül ve Erkol'un (2015) pedagojik formasyon öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.³⁰³ Söz konusu araştırmada da 20–25 yaş grubundaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, 26 yaş ve üzerindekiilere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar bu farklılığı, daha ileri yaş grubundaki bireylerin mesleki olarak bir belirsizlik süreci yaşamaları, geçici işlerde çalışmaları ya da öğretmenliği esas meslekten çok bir geçim yolu olarak görme eğilimleriyle açıklamaktadır.³⁰⁴ Bu bağlamda, hem mesleğe yönelik tutumlar hem de öz-yeterlik algıları açısından genç yaş gruplarının daha güçlü bir motivasyon ve özgüven geliştirdikleri, ileri yaş gruplarının ise daha temkinli ya da eleştirel bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

³⁰³ Şeyda Gül - Mehmet Erkol, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Çağdaş Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (01 Ağustos 2015), 82-85.

³⁰⁴ Gül - Erkol, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Çağdaş Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", 88-89.

İncelenen diğer kaynaklarda yaş ve staj algısı arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Ören vd. (2009) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların yaşı ve staj sürecine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.³⁰⁵ Kılınç ve Altuk (2010) tarafından sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada da benzer şekilde öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve yaşa göre değişmediği görülmüştür.³⁰⁶ Otacıoğlu (2010) tarafından müzik öğretmeni adaylarıyla yürütülen bir çalışmada da yaş ve staj algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.³⁰⁷

Bu bulgu, tezin önceki bulgularıyla paradoksal ancak oldukça anlamlı bir duruma işaret etmektedir. Yaşça büyük öğrenciler, uygulama öğretmenlerini ve akademisyenleri daha olumlu değerlendirirken, kendi performanslarına (sınıf yönetimi, kaygı, zaman yönetimi vb.) daha özeleştirel yaklaşmakta ve süreci daha zorlu algılamaktadır. Bu durum, artan yaş ve mesleki olgunlukla birlikte beklentilerin yükselmesi ve kişinin kendi eksikliklerine yönelik farkındalığının artması olarak yorumlanabilir.

2.4.4. Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının doğum yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 44: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Betimleyici İstatistikleri

Doğum Yeri	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Büyük Şehir	110	3,0295	0,95542
İl	93	3,0699	0,88532
İlçe	140	3,1652	0,79203

³⁰⁵ Ören vd., “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 01 Eylül 2009, 228.

³⁰⁶ Ahmet Kılınç - Yasemin Gödek Altuk, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları”, *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* 19 (30 Haziran 2010), 17.

³⁰⁷ Sena Gürşen Otacıoğlu, “Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi II Uygulama Dersine İlişkin Tutumları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28/28 (01 Şubat 2010), 87.

Köy-Kasaba	68	3,4063	0,93001
------------	----	--------	---------

Betimleyici istatistikler, köy-kasaba ($\bar{X}=3,40$) kökenli öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ilişkin algılarının sayısal olarak diğer gruplara göre daha olumlu olduğunu, en düşük ortalamanın ise büyük şehir ($\bar{X}=3,02$) grubuna ait olduğunu göstermektedir.

Tablo 45: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Doğum Yerine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	6,687	3	2,229	2,864	0,037
Gruplar İçi	316,751	407	0,778		
Toplam	323,438	410			

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ilişkin algılarının, doğum yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F(3, 407) = 2,864, p < ,05$). LSD post-hoc testi, bu farkın, köy-kasaba grubunda yetişen öğrencilerin algı puanlarının ($\bar{X}=3,40$), hem büyük şehir ($\bar{X}=3,02$) hem de il ($\bar{X}=3,06$) grubunda yetişen öğrencilerden anlamlı düzeyde daha olumlu olmasından kaynaklandığını göstermiştir.

Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, üniversite öncesinde ikamet ettikleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur.³⁰⁸ Ancak bu bulgu, çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla tam olarak örtüşmemektedir. Zira araştırmamızda, köy kökenli öğretmen adaylarının staj sürecine ilişkin algılarının, kent veya ilçe kökenli akranlarına kıyasla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık,

³⁰⁸ Eraslan - Çakıcı, "Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", 437.

mesleki deneyimlerin algılanmasında bireyin sosyo-kültürel geçmişinin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir

Tüm öğrencilerin benzer okul ortamlarında staj yaptığı göz önüne alındığında, bu farkın staj yapılan çevrenin özelliklerinden ziyade, öğrencilerin kendi geçmişlerinden ve bakış açılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Olası bir açıklama, köy-kasaba gibi daha küçük yerleşim yerlerinden gelen öğrencilerin, şehirdeki staj fırsatını daha büyük bir kazanım olarak görmeleri ve bu nedenle sürece daha yüksek bir motivasyon ve daha olumlu bir genel bakış açısıyla yaklaşmaları olabilir. Mesleğin zorluklarına dair daha gerçekçi veya daha mütevazı beklentilere sahip olmaları, karşılaştıkları güçlükleri (sınıf yönetimi, zamanlama, kaygı vb.) daha normal karşılamalarına ve kendi performanslarını daha az olumsuz değerlendirmelerine yol açıyor olabilir. Buna karşılık, kentsel merkezlerde yetişen öğrenciler daha rekabetçi bir sosyal çevreden geldikleri için kendilerine karşı daha eleştirel bir tutum sergiliyor olabilirler.

2.4.5. Ekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ve yeterliklerine ilişkin algılarının ekonomik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 46: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Betimleyici İstatistikleri

Ekonomik Durum	N	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Düşük	76	3,2500	0,94538
Orta	327	3,1334	0,86880
Yüksek	8	2,7344	1,07620

Tablo, öğrencilerin kendi yeterlik algılarının ekonomik durumlarına göre betimleyici istatistiklerini göstermektedir. Düşük gelir grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}=3,25$) bu boyuttaki algılarının, orta ($\bar{X}=3,13$) ve özellikle yüksek ($\bar{X}=2,73$) gelir düzeyindeki öğrencilere göre sayısal olarak daha olumlu olduğu bir düşüş eğilimi gözlenmektedir.

Tablo 47: Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajı ile İlgili Verilerin Ekonomik Duruma Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (p)
Gruplar Arası	2,229	2	1,114	1,415	0,244
Gruplar İçi	321,209	408	0,787		
Toplam	323,438	410			

Yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin kendi staj deneyimlerine ilişkin algılarının, ekonomik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F(2, 408) = 1,415, p > .05$). Tablo-47’deki ortalamalar, ekonomik durum düzeyi yükseldikçe algı puanlarının sayısal olarak düştüğünü gösterse de, bu fark istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Gruplar arasında genel bir fark saptanmadığı için post-hoc analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Kılıç’ın (2010) öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumları ile mezun oldukları lise türleri gibi demografik değişkenler dikkate alınarak, bu değişkenlerin adayların ankette verdikleri yanıtlara etkisi incelenmiştir.³⁰⁹ Ancak yapılan analizler sonucunda, söz konusu değişkenler ile öğretmenlik uygulaması dersinin adaylar üzerindeki etkisine dair görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgu ve mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik algılarının büyük ölçüde bireysel deneyim ve süreç içi etkileşimlere dayandığını, sosyo-ekonomik arka plan ya da önceki eğitim kurumlarının bu algılar üzerinde belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

³⁰⁹ Durmuş Kılıç, “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (03 Aralık 2010), 178.

SONUÇ

Araştırmamız, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin (N=411) öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik algılarını ve bu algıların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın genel bulguları, öğretmen adaylarının staj sürecine dair kişisel ilişkiler düzeyinde olumlu bir deneyim yaşadığını, ancak sürecin pedagojik işleyişi ve mesleki becerilerin kazanımı noktasında bir takım sorunlar barındırdığını göstermektedir. Adayların uygulama öğretmenlerine ($\bar{X}=4,11$) ve uygulama akademisyenlerine ($\bar{X}=3,95$) yönelik kişisel algıları genel olarak yüksek olsa da, bu olumlu tablo sürecin uygulama aşamalarına yansımamaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu en temel sonuç, fakültede edinilen teorik bilginin sahaya aktarımında önemli bir teori-pratik kopukluğu yaşandığıdır.

Bu kopukluğun ilk ve en önemli göstergesi, akademik rehberliğin sahadaki yetersizliğidir. Öğrenciler, uygulama akademisyenlerini stajın amaçlarına hâkim ($\bar{X}=4,22$) ve sürece istekli ($\bar{X}=4,19$) olarak görmelerine rağmen, akademisyenlerin ders anlatımlarını gözlemlemek üzere uygulama sınıfına gelme sıklığına ilişkin algıları oldukça düşüktür ($\bar{X}=2,78$). Bu durum, sürecin teori ile pratik arasındaki köprüsünü kurması beklenen akademik danışmanlığın, en kritik anda işlevsiz kaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, uygulama öğretmenleriyle sıcak bir ilişki kurulduğu ($\bar{X}=4,34$) belirtilse de, adaylara yeteri kadar ders işleme olanağı sunulmaması ($\bar{X}=3,02$), mesleki deneyimin en önemli parçasının eksik kaldığına işaret etmektedir.

Teori-pratik uyumsuzluğunun ikinci boyutu, adayların pratik becerileri kazanırken yaşadıkları zorluklardır. Adaylar, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan zaman yönetimi ($\bar{X}=2,63$) ve sınıf yönetimi ($\bar{X}=2,74$) gibi alanlarda orta düzeyde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, pedagojik formasyon derslerinde öğrenilen kuramsal bilgilerin, gerçek sınıf ortamı karşısında yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Sürecin üçüncü sorunlu alanı ise mesleki ve sosyal kabul boyutudur. Öğrenciler, uygulama okullarının fiziki imkânlarından (öğretmenler odasını

kullanabilme $\bar{X}=4,21$) memnun olsalar da, kendilerini okulda "bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi" gibi hissettiklerine yönelik maddenin ortalama puanının ($\bar{X}=3,02$) olması, adayların sosyal olarak istedikleri gibi kabul görmediğini göstermektedir. Bu durum, özellikle uygulama okuluna yönelik algıları kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,83$) kıyasla daha olumlu olan erkek öğrenciler ($\bar{X}=4,02$) arasında bile hissedilen genel bir soruna işaret etmektedir ($p<0.05$).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlik uygulaması sürecinin niteliğini artırmak amacıyla uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulama öğretmeni ile uygulama akademisyeni arasındaki iletişim ve iş birliği güçlendirilmelidir.
- Dönem başında yapılacak ortak bir toplantı ile sürecin hedefleri, beklentiler ve değerlendirme ölçütleri netleştirilmelidir.
- Akademisyenin okulu daha sık ziyaret etmesi ve uygulama öğretmeniyle birlikte adaya ortak geri bildirim vermesi, sürecin kalitesini artıracaktır.
- Okul yöneticileri, öğretmen adaylarının sadece birer “stajyer” değil, geleceğin “meslektaşları” olduğu bilinciyle hareket etmelidir.
- Adayların okul kültürünün bir parçası olmalarını sağlayacak (zümre toplantılarına katılım, okul etkinliklerinde görev alma vb.) sosyal kabulü artırıcı adımlar atılmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri, sınıfı tamamen adaya bırakıp ayrılmaktan veya adaya hiç ders anlatma fırsatı vermemekten kaçınmalıdır. Bunun yerine, “kademeli sorumluluk devri” modeli benimsenmelidir.³¹⁰
- Bu modelde aday, önce gözlem yapar, sonra öğretmenle birlikte ders anlatır ve son aşamada dersi tek başına yürütürken öğretmen sınıf içinde rehber olarak bulunur.³¹¹

³¹⁰ Douglas Fisher - Nancy Frey, *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility* (ASCD, 2021).

³¹¹ Fisher - Frey, *Better Learning Through Structured Teaching*.

- Öğretmen adaylarının en çok zorlandığı sınıf yönetimi, materyal geliştirme ve zaman yönetimi gibi konularda, pedagojik formasyon derslerinin içeriği daha fazla uygulamaya dönük olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- Mikro-öğretim gibi tekniklerle adayların kontrollü bir ortamda pratik yapma imkânları artırılmalıdır.³¹²

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı ilahiyat fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması süreçlerinin incelendiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Sürecin derinlemesine incelenmesi amacıyla öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve akademisyenlerle odak grup görüşmeleri veya bireysel mülakatların yapıldığı nitel veya karma desenli çalışmalar yürütülebilir.
3. Öğretmenlik uygulaması dersinin, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmeni ve uygulama akademisyeni açısından bir değerlendirmesi yapılabilir. Elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

³¹² Serkan Sevim, “Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 (01 Aralık 2013), 310.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İlkay vd. “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2016/6 (30 Nisan 2016), 143-160.
- Adıgüzel, Abdullah - Sağlam, Mustafa. “Öğretmen Eğitiminde Program Standartları ve Akreditasyon”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/3 (01 Haziran 2009), 83-104.
- Akdemir, Ahmet Selçuk. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi Ve Sorunları”. *Journal of Turkish Studies* 8/Volume 8 Issue 12 (29 Ağustos 2024), 15-28. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akkuş, Emine Begüm. *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Akpınar, Mehmet vd. “Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 36/36 (31 Ocak 2014), 41-67.
- Akyıldız, Salih. “Uygulama Öğretim Elemanları İle Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeylerinin İncelenmesi”. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)* 6/1 (30 Haziran 2018), 21-39.
- Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi, 34. Baskı., 2021.
- Akyüz, Yahya. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 20/20 (01 Mart 2006), 17-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000532
- Arı, Asım. “Tevhidi Tedrisat ve Laik Eğitim”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22/2 (01 Haziran 2002).
- Arıcı, İsmail. “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü Ve Bugünü.” *Journal of International Social Research* 11/56 (01 Nisan 2018), 877-884. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185639056>
- Arıcı, İsmail. “Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11 (2018). <https://doi.org/10.17719/jisr.20185639056>
- Aslan, Mecit. *Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi, 2015. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Aşıkoğlu, Nevzat Y. “Din Eğitimi Bilimi’nin Türkiye’de Bağımsız Bir Bilimsel Disiplin Olarak Doğuşu ve Gelişimi”. *Diyanet İlmi Dergi* XXX/3 (1994), 85-92.
- Aşılioğlu, Bayram - Kinay, İsmail. “Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sorunu”. *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz Dün, Bugün ve Yarın*. ed. Mustafa Ergün, Behçet Oral, Taha Yazar. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı., 2018.
- Aşlamacı, İbrahim. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği)”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* IX/43 (2016), 1361-1376.
- Ateş, Sinan. “12 Eylül 1980 Darbesi İle 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din-Siyaset İlişkileri Ve Din Eğitimi Politikaları”. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 6/13 (30 Mayıs 2018), 586-607. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510303>
- Ayas, Alipaşa. “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/3 (01 Haziran 2009), 1-12.
- Aydın, M. Şevki. “İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 19/11 (01 Ocak 2001), 59-74.
- Aydın, Muhammed Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM, 3. Baskı., 2016.
- Aysal, Necdet. “Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”. *Atatürk Yolu Dergisi* 9/35 (01 Mayıs 2005), 267-282. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000047
- Bacaksız, Filiz. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024.
- Bayır, Atiye Emiroğlu - Uyanık, Necmi. “19. yy. Osmanlı Devletinde Modernleşme Bağlamında Din Eğitimi”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 4/13 (26 Aralık 2017), 491-506.
- Bayrak, Coşkun. “Bir Sistem Olarak Okul”. *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Özcan Demirel - Zeki Kaya. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı., 2012.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: M.Ü İlahiyat Fakültesi Yayınları, 10. Baskı., 2015.

- Becerikli, Sabri Becerikli - Demirel, Muammer. “İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun Kısa Tarihçesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 8/1 (15 Mart 2019), 603-631.
- Bilir, Aynur. “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları.” *Journal of Faculty of Educational Sciences* 44/2 (01 Kasım 2011), 223-246.
- Büber, Ahsen vd. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Dersleriyle İlgili Görüşleri”. *Talim* 8/2 (31 Aralık 2024), 123-154.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı., 2012. <https://pegem.net/urun/Egitimde-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri-61898>
- Büyüköztürk, Şener. “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 32/32 (01 Mart 2002), 470-483.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi, 20. Baskı., 2018.
- Çağır, Mine - Türk, İbrahim Caner. “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 4/11 (01 Kasım 2017), 37-50.
- Çamlı, Elif. *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde İlkokullarda Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının İncelenmesi*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Çapcıoğlu, Fatma - Kızılabdullah, Yıldız. “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) (18 Kasım 2020), 15-78. <https://doi.org/10.15745/da.797997>
- Çelenk, Süleyman. “Türk Eğitim Tarihinde Lâikleşme Süreci”. *İlköğretim Online* 7/2 (26 Haziran 2008), 368-375.
- Çelikten, Mustafa. “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/19 (01 Aralık 2005), 207-237.
- Çetinel, Hasan. “Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentileri”. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 8/2 (31 Aralık 2022), 1541-1575. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.1182707>
- Çetinkaya, Ezgi. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre*

- İncelenmesi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Dağlı, Abidin. “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 5/18 (01 Ocak 2006), 44-53.
- Demir, Ergül vd. “Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi”. *Current Research in Education* 2 (01 Kasım 2016), 130-148.
- Demir, Özden - Çamlı, Özgül. “Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma”. *Journal of Uludağ University Faculty of Education* 24/1 (01 Nisan 2011), 117-139.
- Dewey, John. *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: T.C. Maarif Vekilliği, 1939.
- Doğan, Ahmet. “Öğretmenlik Uygulamasına Katılan İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer İhtiyaç Analizi İle Mesleki Yeterlik Düzeyleri”. *Toplum Bilimleri Dergisi* 28 (29 Ağustos 2024), 57-80. <https://doi.org/10.29228/tbd.2007.44089>
- Doğan, Recai vd. “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”. *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı*, 227-288.
- Doğanay, Rahmi. “Osmanlı Modernleşmesinde Eğitim Faaliyetleri”. *Düşünce Dünyasında Türkiz* 3/16 (25 Temmuz 2022), 47-70.
- Dumanoğlu, Sevim Ceylan - Yetişgin, Memet. “Taşrada Darülmuallimatların Açılışı Ve Tarihsel Gelişimi”. *Turkish History Education Journal* 8/1 (22 Mayıs 2019), 174-198. <https://doi.org/10.17497/tuhed.493065>
- Ecer, Münir. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Beklentileri”. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 35 (31 Ocak 2024), 160-177. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1387964>
- Elçiçeği, Büşra - Yılmaz, Ali. “Tanzimat’tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Değer Yargılarında Yaşanan Dönüşümler”. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4/7 (01 Temmuz 2019), 168-187.
- Eraslan, Levent - Çakıcı, Derya. “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. *Kastamonu Education Journal* 19/2 (01 Mayıs 2011), 427-438.
- Erden, Münire. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 6. Baskı., 2011.

- Erdoğan, İrfan. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki”. *Eskiye* 45 (20 Eylül 2021), 797-818. <https://doi.org/10.37697/eskiye.954088>
- Ergün, Mustafa. “I I. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu Ve Islâh Çalışmaları”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 30/1-2 (01 Ocak 1982), 59-89.
- Eroğlu, Mehmet - Özbek, Ramazan. “Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/37 (19 Haziran 2020), 73-92.
- Erol, Yusuf Celal - Özdemir, Tuncay Yavuz. “Öğretmen Adaylarının Okul Tabanlı Mentorluk Ve Özyeterlik Algılarının İncelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18/2 (06 Haziran 2018), 874-894. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431457>
- Fisher, Douglas - Frey, Nancy. *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. ASCD, 2021.
- Gazi Topdemir, Hüseyin. *İbn Sina- Doğunun Sönmeyen Yıldızı*. İstanbul: Say Yayınları, 1. Baskı., 2009.
- Gençer, Emrah. “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yaklaşımları Çerçevesinde Din Eğitimi Biliminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler”. *Kalemname* 5/9 (30 Haziran 2020), 182-219.
- Gönülaçar, Şener. “Türkiye’de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme”. *Academia.Edu*. https://www.academia.edu/20607351/T%C3%BCrkiye_de_%C3%96%C4%9Fretmen_%C4%B0maj%C4%B1_ve_%C4%B0tibar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_%C4%B0nceleme
- Gül, Şeyda - Erkol, Mehmet. “Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Çağdaş Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (01 Ağustos 2015), 76-92. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Gün, Ayşegül. “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 (30 Haziran 2017), 125-171. <https://doi.org/10.18498/amaufd.325833>
- Gündüz, Turgay. “Türkiye’de Din Eğitiminin Sorunları: Tespitler Ve Öneriler”. 49-77, 2025.
- Hacıömeroğlu, Güney - Şahin, Çavuş. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı/Elementary Preservice Teachers’ Perceptions Of Their Cooperating Teachers’ Special

Area Sufficiency”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/15 (17 Mart 2014), 473-486.

Haldun, İbn. *Mukaddime*. 2 Cilt. İstanbul: İlgı Kültür Sanat Yayıncılık, 1. Baskı., 2013.

Hüseyin Kıran. “Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7/7 (01 Ocak 2000), 80-83.

Işık, Esra. “Öğretmenlerin Gözünden Erken Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Muallim Sesi Dergisi”. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 13/2 (24 Ekim 2023), 226-237.

İbn Mâce, Ebû Abdillâh Muhammed b. Yezîd el-Kazvînî. *Sünen*. Beyrut: Dârü'l-Fıkr, 1987.

İmam Ebu Hamid Muhammed el-Gazâlî. *İhya-u Ulumiddin*. 4 Cilt. İstanbul: Bedir Yayınevi, 2002. <http://archive.org/details/Ihya-Ulumid-Din>

İslamoğlu, Ahmet Hamdi. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 2. Baskı., 2011. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/msami.bayraktar/142471/3%20SOSYAL%20B%20L%20MLERDE%20ara%C5%9F%C4%B1rma%20y%C3%B6ntemleri.pdf>

Kale, Mustafa. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/2 (01 Haziran 2011), 255-280.

Kanbolat, Erkan. “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumlarında Laikleşme Süreci ve Ahlâk Eğitimine Dair Tartışmalar”. *Kastamonu Education Journal* 26/3 (15 Mayıs 2018), 985-994. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.421690>

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 23. Baskı., 2012.

Karataş, İbrahim Hakan. “Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi’nin kurulmasına dair”. *Okul Yönetimi* 4/1 (24 Temmuz 2024), 1-10.

Kasap, Gonca. *Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Giresun: Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Kaya, Mevlüt. “Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14-15 (01 Haziran 2003), 89-115. <https://doi.org/10.17120/omuifd.16661>

- Kaya, Mevlüt - Nazıroğlu, Bayramali. “İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi”. *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları (Çalıştay)*, 125-141.
- Kaya, Umut. “Din Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik Algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Van İlahiyat Dergisi* 7/10 (15 Haziran 2019), 65-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3250322>
- Kaya, Zeynep. “Kuruluşundan Bugüne İlahiyat Fakültelerinin Pedagojik Formasyon Serüveni”. *Sosyopolitik Değişim ve Yüksek Din Öğretimi Müfredatları*, 117-144.
- Kaya, Zeynep. “Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi Programları: Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Yüksek Din Öğretimi Programları Üzerine Değerlendirmeler”. *Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi -Dünü, Bugünü, Yarını-*, 57-172.
- Kaymakcan, Recep. “Cumhuriyetin 100. Yılında Din Eğitimi Mirasımız”. *Alarm Alternatif Araştırmalar Merkezi*. 06 Haziran 2024. Erişim 24 Haziran 2025. <https://www.alternatifarastirmalar.org/cumhuriyetin-100-yilinda-din-egitimi-mirasimiz>
- Keyifli, Şükrü. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri: D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Örneği”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52 (22 Aralık 2020), 39-65. <https://doi.org/10.21054/deuifd.767893>
- Kılıç, Durmuş. “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10 (03 Aralık 2010).
- Kılınç, Ahmet - Altuk, Yasemin Gödek. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları”. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* 19 (30 Haziran 2010), 41-70.
- Kıncal, Remzi vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 6. Baskı., 2020.
- Kıroğlu, Kasım. “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. *Eğitime Giriş*. ed. Demirel Özcan. 359-386. Ankara: Pegem Akademi, 15. Baskı., 2018.
- Kızıltepe, Zeynep. “İyi ve Etkili Öğretmen”. *Körpeoğlu Journal* 27/126 (01 Ekim 2002). <https://korpeoglu.com/article/view/2976>
- Korkut, Kübra - Babaoğlu, Emine. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* 8/16 (01 Ocak 2012), 269-281.
- Koştaş, Münir. “Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Kuruluş ve Tarihçesi”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 31/1-4 (01 Ağustos 1989), 1-28.

- Kökçü, Yelda. “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kapsamında Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri”. *Journal of Turkish Studies* 10/Volume 10 Issue 15 (29 Ağustos 2024), 585-600. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8835>
- Köse, Esra Özay. “Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğrenci Ve Öğretmen Tutumları (Erzurum Örneği)”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (01 Haziran 2014), 1-17.
- Köylü, Mustafa. “Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmenlik Uygulamasının Bir Değerlendirilmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6/6 (01 Temmuz 1992), 173-184. <https://doi.org/10.17120/omuifd.12101>
- Kurt, Türker. “Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/2 (01 Haziran 2012), 195-227.
- Milli Eğitim Bakanlığı. “Tebliğler Dergisi” 81/2729 (Haziran 2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı. “Tebliğler Dergisi” 84/2767-EK (Eylül 2021).
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”*. Ankara, 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”. Ankara, 2017. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Miskeveyh, İbn. *Ahlakı Olgunlaştırma*. çev. Abdulkadir Şener vd. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1. Baskı., 1983.
- Oğuz, Sibel - Avcı, Emine. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 3/3 (01 Eylül 2014), 40-53. <https://doi.org/10.30703/cije.321349>
- Oktay, Ayla. “Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri”. <http://hdl.handle.net/11424/3795>
- Oktay, Ayla. “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (28 Ekim 2013), 187-193.
- Otacıoğlu, Sena Gürşen. “Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi II Uygulama Dersine İlişkin Tutumları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28/28 (01 Şubat 2010), 81-90.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK). “Resmi Gazete Sayı No: 31750 (14 Şubat 2022) Kanun No: 7354” (14 Şubat 2022).

- Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK). “Resmi Gazete Sayı No.32696 (18 Ekim 2024) Kanun No.7528” (18 Ekim 2024).
- Öncel, Sevgi Yurt - Özarslan, Handan. “Çarpık Dağılımlar için Çarpıklık Düzeltmesi Yöntemine Dayalı X ve R Kontrol Grafikleri”. *Academic Platform - Journal of Engineering and Science* 9/1 (29 Ocak 2021), 199-213. <https://doi.org/10.21541/apjes.684549>
- Ören, Fatma Şaşmaz vd. “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 58/58 (01 Eylül 2009), 217-246.
- Ören, Fatma Şaşmaz vd. “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 58/58 (01 Eylül 2009), 217-246.
- Ören, Fatma Şaşmaz vd. “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 58/58 (01 Eylül 2009), 217-246.
- Özcan, Gülsen - Nakip, Can. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (27 Aralık 2016), 783-795. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Özcan, Mustafa. *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. TED, 2011.
- Özkan, İsa. “Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 5/15 (01 Aralık 2016), 1-28.
- Özonay Böcük, İnci Zeynep. *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez, 2014.
- Öztürk, Cemil. “Dârülmua'llimîn”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 8/551-552. İstanbul, 1993. <https://islamansiklopedisi.org.tr/darulmuallimin>
- Rıza, Enver Tahir - Hamurcu, Hülya. “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8/8 (01 Şubat 2000), 91-97.
- Saracaloğlu, A. vd. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri”. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* 1/22 (19 Ocak 2012), 15-32.
- Sevim, Serkan. “Mikro-Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adayları Gözüyle Değerlendirilmesi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 (01 Aralık 2013), 303-313.

- Somel, Selçuk Akşin. “1869 Tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri”. ed. Kemal Kahraman - İlona Baytar. 136-167. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, 2015. <https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/27113/>
- Sümbül. “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. ed. Zeki Kaya Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayınları, 1. Baskı., 2001.
- Süral, Serhat. “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersindeki Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi”. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/1 (30 Haziran 2017), 277-299. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.315268>
- Şahin, Çavuş. “Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğrenme- Öğretme Sürecinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/1 (17 Şubat 2010), 271-289.
- Şanal, Mustafa. “Osmanlı İmparatorluğu’nda Kız Öğretmen Okulunda Görev Yapan Kadın İdareci ve Öğretmenler ile Okuttukları Dersler”. *Belleten* 68/253 (01 Aralık 2004), 649-670. <https://doi.org/10.37879/belleten.2004.649>
- Şimşek, Hüseyin. “Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulameliyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme)”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/1 (06 Haziran 2015), 77-95.
- Tangülü, Zafer. “Usul-İ Tedris Bağlamında Osmanlı’da Öğretmen Yetiştirme Ve Formasyon Tartışmaları”. *Araştırma ve Deneyim Dergisi* 7/1 (18 Haziran 2022), 19-27. <https://doi.org/10.47214/adeder.1116286>
- Tosun, Cemal. “Bir Anabilim Dalı Olarak Türkiye’de Din Eğitiminin Doğuşu, Gelişmesi ve Alanına Katkıları”. *Turkish Journal of Scientific Reviews* 1 (01 Şubat 2009), 293-303.
- Tuğluk, Mehmet Nur - Kürtmen, Selçuk. “Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30 (30 Aralık 2018), 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>
- Turan, Fethi. “Türkiye’nin Zorunlu Eğitim Politikaları -Tarihsel Perspektif 1”. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* 3/1 (01 Mart 2016), 1-10.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 14574.). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu* (24 Haziran 1973).
- Uysal, İbrahim - Kılıç, Abdullah. “Normal Dağılım İkilemi”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 12/1 (07 Ocak 2022), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>

- Uzun, Saliha - Koparan, Timur. “Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentilerin ve Sürecin Değerlendirilmesi”. *Journal of Computer and Education Research* 9/18 (21 Aralık 2021), 546-574. <https://doi.org/10.18009/jcer.892761>
- Ünver, Semiha Kula vd. “Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimleri: Geri Bildirim ve Fakülte-Okul Beklentilerindeki Farklılıklardan Kaynaklanan İkilimler”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 57 (30 Eylül 2023), 2230-2252. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1358192>
- Yaşlıoğlu, M. Murat. “Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamacı Faktör Analizlerinin Kullanılması”. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi* 46 (22 Kasım 2017), 74-85.
- Yenen, Emin Tamer - Kılınç, Hasan Hüseyin. “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 7/4 (15 Aralık 2018), 2767-2787.
- Yeşilyurt, Etem. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/1 (01 Mart 2011), 71-100.
- Yetim, A. Azmi - Göktaş, Zekeriya. “Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri”. <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/5249>
- Yetişgin, Memet - Dumanoglu, Sevim Ceylan. “Osmanlı Darülmuallimin Mektebi: Maraş Darülmuallimini”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16/4 (07 Kasım 2017), 1083-1100. <https://doi.org/10.21547/jss.332734>
- Yıldırım, Ali - Çobanoğlu, Rahime. “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze Gerçekleşen Değişimlerin Analizi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 23/1 (30 Nisan 2025), 382-415. <https://doi.org/10.37217/tebd.1519546>
- Yılmaz, Muammer. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10/4 (01 Aralık 2011), 1377-1387.
- Yılmaz, Yasin. “Osmanlı Örgün Eğitiminde ve Süleymaniye Medreselerinde Müderrisler”. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14/14 (01 Haziran 2005), 93-108.
- Yükseköğretim Kurulu. “Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”. Ankara, Mart 1998.
- Yükseköğretim Kurulu. “İlahiyat Programı Bulunan Tüm Üniversiteler”. Erişim 01 Nisan 2025. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20041>

- Yükseköğretim Kurulu. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 1. Baskı., 2007.
- Yükseköğretim Kurulu. “YÖK Lisans Atlası”. Erişim 03 Nisan 2025. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi: Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor*. Ankara, 1998.
- Zafer Çelik, Hasan Bozgeyikli. *EBSAM*. “Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları”.
- Zengin, Zeki Salih. “Tanzimat Sonrasında Yüksek Din Eğitiminde Islahat: Darülfünûn Ulûm-İ Âliye-İ Diniye Şubesinin Kurulması”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 1-15. <https://doi.org/10.30627/cuilah.1148484>
- Zeybek, Gülçin - Karataş, Kasım. “Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi”. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11/3 (26 Temmuz 2022), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu (Kanun No. 2547). *Resmi Gazete* 17506 (06 Kasım 1981).
- “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 32/32 (01 Mart 2002), 470-483.
- “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”. Milli Eğitim Bakanlığı, 14 Haziran 2018.
- Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okuma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun, Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okuma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun (Kanun No. 3580). *Resmi Gazete* 20215 (04 Temmuz 1989).
- OECD. “PISA 2018 Results (Volume II)”. 03 Aralık 2019. Erişim 17 Mayıs 2025. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en.html
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Kanun No. 41). *Resmi Gazete* 117760 (20 Temmuz 1982).

EKLER

EK-1: Etik Kurul Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/07/2024-739829



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-739829
Konu : İnceleme(Projenin Değerlendirilmesi)

09/07/2024

Sayın Bilal ERMİŞ

"İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Stajı Değerlendirme Anketi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 08.07.2024 tarih ve 737876 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNEV1ZYCZ Pin Kodu :37213

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5539&ed=BSNEV1ZYCZ&es=739829>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56
e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek
Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/07/2024-739829

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/07/2024-735882



DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi olan Bilal ERMİŞ'in DR. FATİH ÖZKAN danışmanlığında "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Stajı Değerlendirme Anketi" başlıklı çalışması Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	27.06.2024
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	02/07/2024-16
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. Açıklama:	

Prof.Dr.Şengül KOCAMAN
BAŞKAN

Prof.Dr.Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof.Dr.Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof.Dr.Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof.Dr.Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof.Dr.Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Prof.Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

HKM-FRM-499/02

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3: Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu anket, "İlahiyat Öğrencilerine Göre Öğretmenlik Uygulaması" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında, öğretmen adaylarının staj sürecine ilişkin algılarını ve deneyimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek veriler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve anketi doldurmak yaklaşık 3-4 dakika sürmektedir.

Çalışmaya katılımınız ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaş Aralığınız:** () 18–20 () 21–23 () 24–26 () 27 ve üzeri
3. **Doğum Yeriniz:** () Büyük Şehir () İl () İlçe () Köy-Kasaba
4. **Ekonomik Durumunuzu Nasıl Tanımlarsınız?** () Düşük () Orta () Yüksek

BÖLÜM 2: ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI STAJI ALGI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğunu lütfen ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

(1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum

A) Uygulama Öğretmeni Boyutu ile İlgili Maddeler

1. Uygulama öğretmenim mesleki bilgi, davranış ve deneyim açısından benim için iyi bir modeldi.
2. Uygulama öğretmenim bizimle sıcak bir ilişki kurdu.
3. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajının amaçları, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve kendi sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahipti.
4. Uygulama öğretmenim ders anlatımım öncesinde önemli konularda (sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri, zaman yönetimi vb.) bana rehberlik yaptı.
5. Uygulama öğretmenim Öğretmenlik Uygulaması stajında görev almaya istekliydi.
6. Uygulama öğretmenim benimle okul ve sınıf ortamında yaptığım gözlemlerimle ilgili görüş alışverişinde bulundu.

7. Uygulama öğretmenim uygulama sınıfını bize/bana bırakıp sınıftan ayrılıyordu.
8. Uygulama öğretmenim uygulama süresince bana düzenli dönütler vererek, hatalarımı düzeltmem konusunda rehberlik yaptı.
9. Uygulama öğretmenim okulda yaşadığım problemleri çözmem için bana yardımcı oldu.
10. Uygulama öğretmeniniz Öğretmenlik Uygulaması stajında uygulama sınıfında size kaç kez yeteri kadar ders işleme olanağı sundu?

B) Uygulama Akademisyeni Boyutu ile İlgili Maddeler

11. Uygulama öğretim elemanım Öğretmenlik Uygulaması stajının amaçları, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve kendi sorumlulukları konusunda yeterli bilgiye sahipti.
12. Uygulama öğretim elemanım Öğretmenlik Uygulaması stajında görev almaya istekliydi.
13. Uygulama öğretim elemanım belli zaman aralığında bizlerle bir araya gelip uygulama sürecini izledi.
14. Uygulama öğretim elemanım uygulama süresince bana düzenli dönütler vererek hatalarımı düzeltmem konusunda rehberlik yaptı.
15. Uygulama öğretim elemanım bizimle sıcak bir ilişki kurdu.
16. Uygulama öğretim elemanım bizimle yeterince ilgilendi.
17. Uygulama öğretim elemanım uygulama okulunda karşılaştığım sorunları çözmemde bana yardımcı oldu.
18. Uygulama öğretim elemanınız Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama sınıfında siz ders anlatırken izlemeye kaç kez geldi?

C) Uygulama Okulu Boyutu ile İlgili Maddeler

19. Uygulama okulu yöneticileri (müdür, müdür yardımcısı) Öğretmenlik Uygulaması stajının uygulama süreci ve kendi sorumlulukları konusunda yeterince bilgi sahibiydiler.
20. Uygulama okulu yöneticileri bizimle sıcak bir ilişki kurdu.
21. Uygulama okulu yöneticileri uygulama okulunda karşılaştığımız sorunları çözmemizde bize yardımcı oldular.
22. Uygulama okulu yöneticileri bizlere, okulda bir fazlalık, bir sorun, düzeni bozan kişi gibi hissetmemize neden olacak şekilde davrandılar.

23. Uygulama okulunda öğretmenler odasını ders hazırlığı yapmak ya da dinlenmek için kullanabiliyordum.

D) Uygulama Öğrencisinin Kendisi ve Stajıyla İlgili Maddeler

24. Uygulama süresince neleri yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibiydim.

25. Uygulama sınıfındaki ders anlatımlarım için ders planı hazırlarken zorlanıyordum.

26. Uygulama sınıfında ders anlatırken zamanı etkili kullanamadım.

27. Uygulama sınıfında ders anlatırken heyecan, sesimin titremesi, sınıf seviyesine inememek, zamanı yetiştirememek vb. nedenlerden dolayı çok kaygılıydim.

28. Uygulama sınıfında ders işlerken sınıf yönetiminde zorlanıyordum.

29. Öğretmenlik uygulaması stajının süresi stajın amaçlarına ulaşmada yeterlidir.

30. Fakültemde edindiğim bilgilerle uygulamada karşılaştıklarım birbiri ile tutarlı değildi.

31. Öğretmenlik uygulaması stajında başarımlın etkili bir şekilde değerlendirildiğine inanmıyorum.