



Problems Encountered by Turkish Teachers Entering the Profession: An Investigation Based on the Teacher Education Program

Pınar KANIK UYSAL^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-1208-9535)
Emel BAYRAK ÖZMUTLU^b (ORCID ID - 0000-0002-1222-3557)

^aOrdu University, Faculty of Education, Ordu/Türkiye

^bOrdu University, Faculty of Education, Ordu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1194569

Article history:

Received 25.10.2022

Revised 28.04.2023

Accepted 01.09.2023

Keywords:

Teacher Education Program,
Turkish Teacher,
Beginning Teacher,
Professional Experiences.

Research Article

Abstract

The aim of this study was to examine the problems faced by Turkish teachers who have recently entered the profession, based on the teacher education program. For this purpose, the types of knowledge needed by Turkish teachers and the problem areas that these point to in the teacher education program were examined. In the study, a basic qualitative research design was adopted and criterion sampling was used to select the study group. Qualitative data obtained through interviews with nine teachers who graduated from six different universities were analyzed using descriptive analysis. The findings showed that the types of knowledge that the participants needed following their professional experiences and the evaluations they made of the teacher education programs on this basis pointed to five problem areas. These are the identity problem, content problem, learner problem, teaching problem and context problem. The types of knowledge needed by teachers are self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and context knowledge, respectively. Participants stated that the education they received during their undergraduate education did not match the content they used in their professional lives, and that while they should have carried out studies focused on improving their language skills in the classroom environment, they took literature and theoretical courses during their undergraduate education. Participants also stated that due to their shortcomings in teaching language skills, they gave priority to teaching grammar in their lessons and tried to fill the gap they experienced in teaching skills with grammar teaching. Furthermore, it was observed that the participants were also in need of knowledge and skills related to teacher training in subjects such as communication with other stakeholders at school, knowledge of regulations, and communication with administrators and parents.

Mesleğe Yeni Başlayan Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar: Öğretmen Eğitimi Programı Temelinde Bir İncelenme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1194569

Makale Geçmişi:

Geliş 25.10.2022

Düzeltilme 28.04.2023

Kabul 01.09.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Eğitimi Programı,
Türkçe Öğretmeni,
Aday Öğretmen,
Mesleki Deneyim.

Öz

Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların öğretmen eğitimi programı temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları incelenmiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiş, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Altı farklı üniversiteden mezun olan dokuz öğretmenden görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin beş problem alanına işaret ettiğini göstermiştir. Bunlar kimlik sorunu, içerik sorunu, öğrenen sorunu, öğretim sorunu ve bağlam sorunudur. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri sırayla öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisidir. Katılımcılar lisansta aldıkları eğitimin meslek hayatlarında kullandıkları

Araştırma Makalesi

içerikle örtüşmediğini, sınıf ortamında dil becerilerini geliştirme odağında çalışmalar yürütmeleri gerekirken lisans eğitiminde edebiyat ve teorik ağırlıklı dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar dil becerilerinin öğretimi konusundaki yetersizlikleri nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini ve beceri öğretiminde yaşadıkları boşluğu dil bilgisi öğretimi ile doldurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların okulda diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle ve velilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde oldukları görülmüştür.

Introduction

Teaching is a very complex process that requires the active use of high-order thinking skills. As well as the challenging requirements of the teaching process, the teacher is expected to respond to the ever-expanding and increasingly complex expectations under today's conditions. In this regard, ensuring the quality of teacher education programs is the first issue to be considered in the attempt to increase the quality of education. Teacher education programs should be of sufficient quality to meet the needs and expectations of the future as well as those of today (Şahin & Kartal, 2013). Teacher education programs are built upon three basic categories. One of these is professional teaching knowledge courses. These courses should teach candidates the answers to the questions "who, why, where, and how?" Another category is pedagogical content knowledge courses. These are the courses that aim to impart pedagogical content knowledge and skills related to the field of education. Finally, there are general knowledge courses. These courses are functional in embedding small knowledge, fact and event categories into a larger structure (Küçükahmet, 2007). In teacher education programs, which are largely built on the teacher knowledge base, the adequacy, functionality and quality of implementation of the program are among the important issues as much as the courses themselves. Examining the quality of teacher education programs in terms of meeting the professional needs of candidates is among the important topics of teacher education research studies.

Nowadays, the quality issue in teacher education programs points to an important problem area. The report published by the OECD (2005) presents the findings of research conducted with the participation of 25 countries. These findings reveal that there are concerns about teachers' qualitative shortcomings in almost all countries. To put it more clearly, it is stated that teachers do not have the necessary knowledge and skills to meet their professional needs. The report also raises concerns about the limited connections between teachers' professional development and school needs. In the light of this information, the question of the extent to which the current teacher education programs provide the qualifications that the world demands from teachers comes to the fore. A similar concern is expressed in the bulletin published by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2011). Teacher education programs are also examined in the study conducted by TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) with the participation of 81 universities from 39 US states. In the study, it is stated that mathematics teacher education programs are not up to the task of creating pedagogical content knowledge in candidates; it is also stated that the integration of theory and practice is not sufficiently emphasized (Carnegie, 2010). Assessments of teacher education programs in Türkiye also show that the practices in the programs are based on the transfer of theoretical knowledge and that their functions are not understood at the desired level by candidates (Bayrak-Özmutlu, 2022). It is stated that in pre-service teacher education, there is insufficient emphasis on professional skills and their inclusion in candidates' practices. In addition, the lack of harmony between universities and the programs of schools affiliated to the Ministry of National Education, and the inclusion in teaching programs of courses that do not directly benefit teachers or subject matter teaching are among the other salient issues. Furthermore, it is stated that pre-service teachers are not adequately equipped with skills such as learning to learn, self-development, and lifelong learning (Güneş, 2016). Considering the criticisms made of teacher education, it is not difficult to predict that a number of problems will emerge in the professional lives of teachers based on their professional qualifications.

The Teacher Knowledge Base

One of the main problem areas in teacher education programs is the issue of what a qualified teacher should know. Studies on this subject, which are based on the concept of the teacher knowledge base, have been seen since the 1980s. The teacher knowledge base was defined by Shulman and Sykes (1986) as “the body of understanding and skills, and device and values, character and performance that together constitute the ability to teach”. They analyzed this knowledge base in eight categories. These are content knowledge, curricular knowledge, pedagogical content knowledge, general pedagogical knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts, knowledge of the desired educational outcomes, goals and values, and philosophical and historical knowledge of these. In the same year, Shulman (1986) proposed a three-category model for the teacher knowledge base. These categories are content knowledge, pedagogical content knowledge and curricular knowledge. Shulman’s is not the only classification for the teacher knowledge base, and numerous other classifications of this knowledge base can be seen (Elbaz, 1983; Calderhead, 1996; Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik & Borko, 1999; Morine-Dersheimer & Kent, 1999; Abell, 2008). In each model, the knowledge and skill set corresponding to the professional requirements of the teaching profession are examined on the basis of different contents and concepts.

It is possible to transfer the discussion to the literature on Turkish teacher education programs based on the scope of the study. In this context, when the literature is examined, it can be seen that different studies have been conducted on undergraduate programs in Turkish teaching (1998, 2006 and 2018). For example, Çifci (2011) compared the 1998 and 2006 curricula in terms of content and evaluated both curricula on the axis of subject matter education. The same programs were also compared by Çoban (2010), who attempted to reveal the similarities and differences between the two. In the studies conducted by Durukan and Maden (2011) and Özkan and Şahbaz (2010), the 2006 curriculum was evaluated based on the views of pre-service Turkish teachers. The 1998 Turkish teacher education program was criticized by Cemiloğlu (2005) from different perspectives, and the teaching content applied at Uludağ University was described. In the study conducted by Yalap, Demirgüneş and Akay (2020), the 1998, 2006 and 2018 Turkish teacher education programs were examined in terms of implementation problems through document review, and solutions to overcome these problems were proposed.

As can be seen, different studies have been conducted on Turkish teacher education programs, and in these studies, the programs have been compared with each other and also evaluated based on the views of pre-service teachers. However, no other study has been found that examines the undergraduate program in Turkish teaching based on the experiences of beginning teachers. In this study, an attempt has been made to present a view of the current state of the Turkish teacher education program based on the experiences of teachers who have recently entered the profession. This view presented in the study has been examined in terms of the types of knowledge needed by teachers in the process of their professional practices. These types of knowledge indicate the knowledge and skills that the participants were unable to acquire during the teacher education process. In this way, the research findings make it possible to evaluate the pre-service teacher education programs. Moreover, the analysis makes it possible to see which knowledge and skills needed by the participants in the teaching experience process correspond to which type of knowledge in the teacher knowledge base. The question to be answered in the study can be seen below:

- a. What are the types of knowledge needed by Turkish teachers and what are the problem areas they point to in the teacher education program?

Method

Research Model

The study was carried out with a basic qualitative research design. The purpose of this design is to examine how people make sense of their lives and experiences (Merriam, 2009). In this design, the focus is on the way people interpret their experiences and the meanings they ascribe to them. Merriam states that the basic qualitative research design has a high potential for evaluating educational processes

(Worthington, 2013). In this respect, this design emerges as a suitable design for examining how teaching programs are interpreted on the basis of participants' experiences and for making a number of inferences on this basis. Therefore, a basic qualitative research design was adopted in this study, which was carried out based on the evaluations of the participants about the pre-service teacher education program following their professional experiences.

Participants

The participants in the study were selected by criterion sampling. The basic criteria for selecting the participating teachers were graduating from an undergraduate Turkish language teaching program and having a maximum of two years' teaching experience. Nine teachers determined in accordance with these basic criteria were included in the study on a voluntary basis. The demographic characteristics of the participants are shown in Table 1.

Table 1.
Demographic Characteristics of Participants

Participant Code	Gender	Place of Duty (Province/Town)	Seniority	Year of Graduation	Faculty of Graduation
Derin-P1	Female	Istanbul/Gaziosmanpaşa	4 months	2018	Ağrı İbrahim Çeçen Faculty of Education
Defne-P2	Female	Hakkâri / Yüksekova	1 years	2020	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Nesrin-P3	Female	Van/Erciş	2 years	2017	Atatürk Kazım Karabekir Faculty of Education
Seda-P4	Female	Istanbul/Gaziosmanpaşa	4 months	2020	Ordu University Faculty of Education
Yeliz-P5	Female	Van/Erciş	2 years	2018	Denizli Pamukkale Faculty of Education
Ahmet-P6	Male	Gaziantep/ Şahinbey	2 years	2020	Samsun 19 Mayıs Faculty of Education
Efe-P7	Male	Batman/ Merkez	9 months	2020	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Ece-P8	Female	Istanbul/ Zeytinburnu	4 months	2021	Aydın Adnan Menderes Faculty of Education
Selen-P9	Female	Van/Erciş	2 years	2016	Samsun 19 Mayıs Faculty of Education

Data Collection Tools

In the study, a semi-structured interview form was used in the data collection process. The data collection tool was developed by the two researchers. At the first stage, the researchers came together and made a general assessment within the scope of the purpose, importance and possible outcomes of this study. Then, other studies conducted in this context were examined in detail and the measurement tools used in similar studies were reviewed. Following the review, a pool of questions was created. Each question was discussed on the basis of its capacity to elicit the information needed within the context of the research questions. Following this review and critical evaluations, the draft data collection tool attained its initial form. Then, a pilot implementation of the draft data collection tool was made with a teacher. Following this implementation, the researchers made assessments based on the compatibility of the responses given to the data collection tool with the research question, the duration of the interview, and the clarity of the questions. Probing questions were developed in order to obtain in-depth information and alternatives to each question in case of potential problems that might occur during the implementation process. Following the studies carried out after the pilot implementation, the data collection tool was finalized.

Data Collection Process

The interview dates were first determined with the study group selected in line with the aims of the research. Each teacher decided on the day and time of the interview. Interviews were conducted via Google Meet software during these time periods. The interviews lasted between 20 and 50 minutes and were recorded with the permission of the participants. The recordings were deciphered by the researcher who conducted the interviews, and shared with two of the participants and checked. During the interviews, an attempt was made to obtain more detailed information from the participants by asking probing questions when considered necessary. Ethical committee approval for this study was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Ordu University (dated 06.10.2022 and numbered 2022-175).

Data Analysis

First stage: Prior to open coding, the data set was read twice from beginning to end. After this reading, the coding process on the data set was begun. During this process, the data set was segmented into sentences or paragraphs that reflected the teachers' experience-based assessments, inferences, interpretations and explanations. The coding for the first sub-question of the study comprises the knowledge needed by the participants in the process of their professional experience and their evaluations of the teacher education programs in terms of imparting this knowledge. After this procedure, 264 sentences or paragraphs reflecting experience-based evaluations, inferences, interpretations and explanations were determined from the data set. In the open coding process, each expression was coded using in vivo codes. All analysis in the study was carried out on these codes.

Second stage: This stage involves a process in which codes are classified on the basis of categories. During this process, which is also known as axial coding, the data that have been segmented and coded in open coding are classified into categories.

Third stage: At this stage, there are codes related to the knowledge and skills needed by teachers and their evaluations of teacher education programs on this basis. Due to the nature of the data collection tool, the coding for this sub-question has a two-element structure. The first element is the types of knowledge that teachers need. The other element, which is also related to the first element, is the evaluations of the teacher education program, in which there are problems in meeting teachers' knowledge needs. The classifications made by Morine-Dershimer and Kent (1999) and Grossman (1990) based on the professional knowledge of teachers were used to categorize the types of knowledge that teachers need. After the adaptation study of these classifications, five types of professional knowledge were used to categorize the types of knowledge that teachers need. These are content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, context knowledge and self-knowledge. In this analysis, the aim was also to highlight the problem areas of teacher education programs on the basis of teachers' assessments of their needs that were not met by the teacher education programs. In the study, Johann Friedrich Herbart's didactic triangle (Kansanen & Meri, 1999, p. 113) was used to classify the problem areas in teacher education programs. This triangle is considered to be an appropriate category system for examining the problem areas of teacher education programs in terms of including all the elements surrounding the professional life of the teacher. The general appearance of the codes after classification is shown below.

Table 2.

Problem areas in teacher education programs and the teacher knowledge base they point to

Type of knowledge needed	Problem area of TTEP indicated	
Content knowledge	Content Problem Area	62
General pedagogical knowledge	Learner Problem Area	59
Pedagogical content knowledge	Teaching Problem Area	103
Context knowledge	Context Problem Area	30
Self-knowledge	Teacher Problem Area	10

* TTEP: Turkish Teacher Education Program

Validity and Reliability

When carrying out this study, a number of validity and reliability requirements recommended for qualitative research were fulfilled. The use of extensive data and the use of tables for recording data are expressed within the scope of reliability requirements in qualitative research (Thakur & Chetty, 2020). Within this framework, all interviews conducted in the study were audio recorded and deciphered by one of the researchers. In this way, all interview data were included in the analysis process. In addition, analysis of the research data was carried out using MAXQDA software. Furthermore, all the details about the procedure followed in the research, starting from the development of the data collection tools until the analysis findings were achieved, are stated in detail in the method section (Creswell & Miller, 2000). In qualitative research, one of the external validity requirements is purposive sampling and clarification of inclusion/exclusion criteria (Guba & Lincoln, 1982). In this context, individuals with the potential to make a difference in terms of the characteristics examined in the research should be selected as participants. In this respect, in this study, which presents an analysis of teacher education programs, teachers who graduated from six different universities were interviewed. Another important criterion in this regard is the schools where teachers work. It is thought that the characteristics of the schools where teachers work are potentially determinative in their evaluations of teacher education programs. Therefore, in the study, the interviews were conducted with teachers working in seven different schools. Moreover, the research analysis was carried out with the understanding of continuous comparison, in which every difference in perspectives is highlighted on the basis of a category. In this respect, both the selection of the participants and the approach adopted in the analysis increase the representative power of the study. On the basis of the reliability requirement in qualitative research, it is recommended that direct quotations be included (Guba & Lincoln, 1982). In the study, direct quotations from each sub-category have been presented together with the code names of the participants. In order to reduce bias in research, interaction with other researchers is recommended (Meriam, 2009; Patton, 2014). This study was conducted in a process in which the two researchers, one an expert in Curriculum Development in Education and the other an expert in Turkish Education, were in constant interaction from the beginning to the end of the research. Objectivity in qualitative research is defined as a requirement that the researcher should consider his or her own role in the research. Therefore, it is stated that qualitative researchers should make a conscious effort to capture the thought processes and reflections associated with all aspects of the study in the study report (Coleman, 2022). This requirement was taken into consideration in all parts of the study and an attempt was made to fulfill this requirement under the title of "role of the researcher". Then, the researchers performed a consensus study on the analysis findings. Consistency between coders was found to be .92 based on the Miles and Huberman formula (Miles & Huberman, 1994).

Role of the Researcher

The researchers are employed as lecturers in the fields of Turkish Education and Classroom Education. The researchers' experiences with undergraduate and postgraduate students and the time they spent in practicum schools led them towards the topic of this study. The researchers observed that there were gaps between the content learnt by teachers during their undergraduate education and their professional experiences after this education, and that teachers had difficulties in many subjects. For this reason, the researchers decided to conduct a study on the difficulties faced by teachers and the source of those difficulties, and so the interviews were held with Turkish teachers who had recently entered the profession. By assuming the role of both a teacher educator and a teacher in the data collection process, environments were created that would allow the beginning teachers to express themselves more easily. The main role of the researchers as teacher educators in this study is to increase the quality of Turkish teacher education programs, and by seeing the problems experienced, to attempt to take scientific steps towards solving these.

Findings

The findings regarding the types of knowledge needed by Turkish teachers and the problem areas in the teacher education program they point to are shown in Table 3.

Table 3.

Problem areas in teacher education programs and teacher knowledge base they point to

Teacher Knowledge Base	Problem Areas	Questions Needing Answers	Sub-Category
Self-Knowledge	Identity Problem	Who am I?	I did not feel like a future teacher. I did not think like a future teacher. I need to know myself.
Content Knowledge	Content Problem	What will I teach?	I learned mainly literature-based content, not language skills. I did not see the content that I would teach.
General Pedagogical Knowledge	Learner Problem	Who will I teach?	I cannot generate solutions to problematic behaviors. I cannot communicate effectively with students. I cannot analyze my students' cognitive and developmental characteristics. I cannot deal with student diversity.
Pedagogical Content Knowledge	Teaching Problem	How will I teach?	How will I teach language skills? How will I carry out differentiated teaching practices? How will I carry out inclusive teaching practices? How will I think high-level in teaching situations?
Context Knowledge	Context Problem	Where will I teach?	I am unfamiliar with the classroom environment. I am unfamiliar with the school environment. I am unfamiliar with the culture surrounding the school.

The research shows that there are five problem areas related to the teacher education program. The first of these problem areas is that of identity. The identity problem points to the unmet needs of teacher candidates in terms of feeling and thinking like a teacher and knowing themselves in this context, which they need especially in the first years of their undergraduate education. Participants stated that the courses they took during their undergraduate education would become functional through the identity of being a teacher. This explanation suggests that there are deficiencies in teacher education programs in terms of practices that will strengthen the self-knowledge base.

For example, an orientation activity could have been done at university. Teachers have expectations from their students, professor, they could have explained them to us or they could have asked us in the same way: "Okay, you are here, what are your expectations?". If we could have understood them, they (the faculty members) could have tried to understand us (the pre-service teachers). Now, since these things were not done, naturally, there was no such pleasure within us towards our own faculty (Derin-P1).

Well, when I started at the Faculty of Education, I started by thinking I would have a profession. I entered saying "That's why I'm going to class... that teacher (lecturer) is there...." But if I had known, I would have attended classes more to become a qualified teacher. In other words, when I attended those classes, I would have listened more with my ears open (Defne-P2).

The second problem area is that of the content problem. All participants stated that literature was given more priority than language skills during their teacher education. It is not difficult to say that this problem area is also the source of other problem areas. Teachers who encountered the Turkish Language Curriculum, and who expected to improve their language skills themselves after a literature-based education, stated that they faced a serious incompatibility problem.

In my opinion, the duty of our Turkish teachers is to equip children with the four basic language skills. But we go through the literature-based program and we learn different subjects. I don't know how I can implement these in class (Selen-P9).

I would like education faculties to focus much more on the four basic skills rather than mostly on Literature and Language Theories (Ahmet-P7).

Participants stated that they focused on teaching grammar in lessons because of their shortcomings in teaching the skills.

How will I improve these children's reading? I see their written texts the next day. Their writing is poor. What can I do for these children to write? Well, I don't know how to summarize very well myself, you need to know a number of things, you need to know the strategies. You don't know that, either. But how will you teach a main idea, summarizing, creating a story map, I don't know, question forming... These are things that require high-order thinking skills. We do not know these fully so how can we pass them on to the child. What's going on here? When we go into the classroom, we turn on the board because it's easier to explain grammar this time, come on children, write it in your notebooks, where do we use full stops and where do we use commas? The other skills are neglected (Selen).

The incompatibility of the content in the teacher education program led teachers to use content they already knew before their undergraduate education.

At university, we did not learn the information that we would teach. I teach grammar here with my high school and middle school grammar. I don't even mention or go into the skill areas in any way... (Seda).

The teachers, who stated that the content of the curriculum was "high-level", experienced the situation of not learning the content they would to teach to the learner group facing them.

There is a serious difference in the curriculum between what I was taught and what I should teach to the student. Frankly, I had a bit of a problem bringing that pedantic knowledge down to the level of the children (Efe).

In grammar, we used to examine a word right down to its letters. Well, now I don't have them (the students) do it, and I already don't have an area of application here. The thing I have done the most up to now is separating the root of a word and its suffix or separating the derivational and inflectional suffix (Derin).

Another problem area expressed in teacher education programs is that of the learner problem. The participants' assessments show that undergraduate education did not bring candidates face to face with learners, a situation which caused teachers to face many difficulties, especially in getting to know students and communicating effectively with them.

For example, sometimes when I enter the classroom, the student wants to tell me something, but I can't understand what he means. In fact, I can understand very easily, but I can't understand because I am only just coming face to face with the student (Seda).

Another sub-category of the learner problem area shows that teachers had a deficiency, which was not met during their undergraduate education, of knowledge and skills in creating solutions for learners' problem behaviors.

In listening teaching, for example, now I enter the classroom, the children are pulling each other's hair, someone is biting someone's arm, and then I take the children beside me. "What's the problem?" I say. Both sides are talking at once. I can't understand anything in this situation. Yes, since our listening training is always theoretical... What are the stages of listening? What am I going to do about this, professor? If I'm at school, if I don't have anything, if I don't want to be a university lecturer or something. I wish they hadn't taught me the stages of listening. How can they listen to me when there are things like these? Now when the children fight there, I feel sorry about that, too. I am also angry with them. So I can't listen to them either (Derin).

It can be seen that the participants needed the knowledge and skills to be able to communicate effectively with students.

More communication with students, for example, this is very important. Sometimes there's a naughty student, he's doing something, and you don't know what to do at that moment. And then, they have

needs, there are students who need love. For example, I have done something regarding how we should behave towards them according to my experience, my own situation. I do things for the students, but however much I do, this falls rather short (Defne).

Another type of knowledge and skill that teachers did not acquire during their undergraduate education but that they needed after their professional experience was to get to know students in a cognitive, developmental and affective sense. It can be seen that they had unmet needs during their undergraduate education in terms of making a number of inferences based on their observations about students.

It is important for us to know the characteristics of the child's developmental period and learning characteristics. I feel the need to know more about this (Ahmet).

What I need most is to be able to really know the world of children. I don't just want to teach, I really want to integrate with them, but I am also aware of that in terms of integration, unfortunately I can't achieve this very much right now... In no way did I receive any theoretical knowledge at the faculty for meeting these needs. Unfortunately I did not receive any (Derin).

Another problem area in teacher education programs is the teaching problem. In this problem area, the deficiencies brought by the teachers from the content and learner areas became more visible during the implementation of classroom teaching practices.

Well now, I didn't receive any theoretical knowledge there, or rather, what was theoretical was not put into practice, I'm going on to the practice, but there was no theory anyway. That's why I can't concretize the subjects, professor. I want to prepare something, yes, material, for example, but I don't know what to prepare or how... I always look on YouTube, or there are groups who were assigned before me, I follow them. I look at what they do. With them too, you see, not every child's level is the same. I can't implement everything he does. Professor, in terms of skill, I consider myself very deficient in this regard (Derin).

Another skill that teachers needed regarding the teaching process was to carry out teaching appropriate for the student's level. It can be seen that there was a problem regarding the Turkish teacher education programs in terms of imparting pedagogical content knowledge.

I don't think we've received adequate training on how to teach a fifth or a sixth grade child better or to go down to their level. We just became very involved and took the grammar course... I don't think I learned how to teach grammar to the same extent that I learned grammar (Ece).

It can be seen that in the teaching process, teachers needed to have the knowledge and skills to perform inclusive teaching practices efficiently. It is observed that teachers could not acquire this type of knowledge, which corresponds to pedagogical content knowledge, within the framework of teacher education programs. This indicates the existence of a teaching-related problem area in teacher education programs. It can be seen that trainee teachers who began teaching in multicultural and multilingual regions were not sufficiently equipped to cope with the diversity there.

We have students from Georgia. We have students from Northern Iraq. Recently, we counted 7 different countries. What will happen now? The children of our own country are already not very good at reading. The other students aren't very good at reading, either. I'm teaching a reading skills elective course. For example, I can't apply the outcomes. The reason why I don't apply them is this: I tried this because I didn't know the children's level and I was sad afterwards. I even tried to start from the outcomes for 2 weeks or so. I prepared activities, I went to school. Then I saw that the child cannot remember the paragraph he has read above, he cannot extract the main idea or anything. He doesn't know anything about the main emotion and so on. I said I'd take a look at their reading, most of them don't know how. They syllabify, I enter the fifth grade, it's not once, it's not twice, it's not 3 times, it's not 4 times, I felt inadequate for them regarding syllabification, for example. My aim was not to make them read faster, nor was it that everyone should read at the same level here. I felt that I could not discern their deficiency there. Maybe if I had noticed their deficiencies, I could have taught them different reading skills. Now, since it was like this, because I didn't learn anything in theory, well, unfortunately, this is what I did: I just had them read a book for 35 minutes, as I couldn't do anything else (Derin).

The last problem area seen in the Turkish teacher education programs is that of context. It can be seen that teachers were very unfamiliar with the classroom, school and social context. In the first sub-category, it is observed that participants were unaccustomed to the classroom environment and were unfamiliar with the experiences that awaited them in a classroom.

Teachers should be in more contact with students. I graduated from the Faculty of Education. Yes, I have a store of knowledge, but when I was first appointed, I did not know what to do when I went to school. I could hardly teach. I went on working and working, because teaching there is different, going there, reading from a book and having knowledge are very different. There really is a difference (Defne).

Regarding their teacher training, it can be seen that the participants were in need of knowledge and skills in subjects such as communication with other stakeholders at school, knowledge of regulations, and communication with administrators.

Knowledge of regulations. For example, I would have liked to have knowledge of regulations in the years when I first started, because you have problems with the administration. There are some things you should know, especially in the candidate teaching process. If you do not know these things, the administration can cause problems for you (Efe).

The issue of correctly reading the conditions surrounding the school and of generating effective solutions to the problems experienced in this context emerged as a problem which was not developed during the undergraduate education process and which the candidate needed knowledge and skills to solve. All these findings reveal that the Turkish teachers faced multiple difficulties in their professional experiences.

Conclusion & Discussion

This study aims to examine the problems faced by Turkish teachers who have recently entered the profession, based on their professional experiences. Accordingly, the types of knowledge that Turkish teachers need in the first years of their profession and the problem areas that these point to in the teacher education program have been examined. Based on the data obtained from the participants, it has been determined which types of knowledge in the teachers' professional knowledge base these problem areas correspond to. Examining how these types of knowledge, which are considered to play an important role in teachers' professional development, appear after the short-term experiences of teachers who are new to the profession will undoubtedly provide important feedback related to teacher education programs.

The research findings reveal that the types of knowledge that the participants needed after their professional experiences and the evaluations they made of teacher education programs on this basis point to five problem areas. These are the identity problem, content problem, learner problem, teaching problem and context problem. The types of knowledge needed by teachers are, respectively, self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and context knowledge. The first problem area that teachers faced was the problem of identity, and this area pointed to a lack of self-knowledge. Participants stated that they did not feel like teachers during their undergraduate years, did not have sufficient awareness of the profession they would perform, and had shortcomings in terms of knowing themselves. On the basis of these deficiencies, it is thought that many factors, including the process of choosing the faculty of education, were effective. The study conducted by Duru (2022) showed that the scores obtained by teacher candidates in the university entrance exam had the most effect on their preference for the faculty of education. This reveals that there are a number of obligations beyond personal characteristics or interests in the selection of the teaching profession, and therefore, this reveals that teacher education programs should make an effort to foster a teacher identity in pre-service teachers from the first year onwards. The results obtained in this study showed that the Turkish teacher training program did not sufficiently foster this awareness in the teacher candidates. In the study conducted by Deniz (2022), it was concluded that there were important problems regarding the formation and development of teachers' professional identities in teacher education. The identity problem points to the unmet needs of the candidates in terms of feeling and thinking like a teacher and knowing themselves in this context, which they need especially in the first years of their undergraduate

education. This situation suggests that there are deficiencies in Turkish teacher education programs in terms of practices that will strengthen the self-knowledge base.

Another problem faced by the participants was the content problem, which indicates a lack of content knowledge. Participants stated that the education they received as undergraduates did not match the content they used in their professional lives, and that while they had to conduct activities focused on improving language skills in the classroom environment, they took literature-based courses during their undergraduate education. All participants stated that literature was given more priority than language skills in their teacher education and that theoretical knowledge rather than practice was included in skills courses. This finding that theoretical courses were given more priority than practice in undergraduate education is similar to many studies in the literature (Çakmak, 2013, Ergünay & Adıgüzel, 2019; Güvendir, 2017; Özkan & Şahbaz, 2010). In the study carried out by Özkan and Şahbaz (2010), it was determined that the applied content in undergraduate Turkish teaching education was inadequate. In the study conducted by Durukan and Alver (2008), it was seen that teachers considered their pre-service and in-service training insufficient and stated that the undergraduate courses they took remained at the theoretical level, while the necessary importance was not given to practice. In the Higher Education Council (YÖK, 1998: 4) study entitled “Education Faculty Teacher Training Undergraduate Programs”, “the discrepancy between the course content of the undergraduate program and the course content at the school level, and the neglect of practice by giving priority to theoretical courses in the undergraduate program” were emphasized and evaluated as a problem. All of the above show that pre-service teachers are not sufficiently equipped to transfer the theoretical knowledge they learned in their undergraduate education to the classroom environment. For this reason, during the undergraduate education process, practical studies should be carried out productively both within the scope of other courses and through teaching practice courses. Göçer (2020) states that it is important to carry out micro-teaching practices in order to give pre-service teachers the opportunity to practice, and that these practices offer pre-service teachers an invaluable opportunity for experience so as to feel ready for the profession by providing them with a pedagogical perspective. Indeed, other studies conducted on this subject (Aydın, 2013; Göçer, 2016) have also shown that microteaching practices allow Turkish teachers to feel more prepared for the profession. Yalap et al. (2020) stated that an “Education/Classroom Scenarios” course can be added to the program and that this course will help pre-service teachers to solve problems by giving them the opportunity to gain experience.

The most basic problem stressed by the participants was the lack of adequate training for skills courses during their undergraduate education. The fact that the Turkish course is a skills-based course imposes the responsibility for developing language skills on this course (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015), yet the inability of teaching programs to support pre-service teachers in this regard leads to the training of Turkish teachers who are incompetent in their field. It can be seen that pre-service teachers who do not encounter practical course content in basic courses, such as reading, writing, speaking and listening, are deprived of the content knowledge that can be transferred to their professional lives. This deficiency and inadequacy also have an impact on student achievement, and studies conducted in the literature have revealed that students fail in reading (Bilge & Sağır, 2017; Hanedar, 2011), writing (Kan & Erbaş, 2017; Müldür & Çevik, 2019), speaking (Sever & Topçuoğlu Ünal, 2019; Tekşan & Karaca, 2021) and listening (Arslan, 2013; Doğan, 2007). These studies reveal the fact that Turkish students cannot achieve sufficient success in comprehension and expression skills and cannot become competent in language skills. Although there are many reasons underlying this lack of success, in the study conducted by Arslan (2017), it was concluded that language skills teaching in Turkey falls behind grammar teaching and that Turkish teaching is grammar-oriented. The Turkish teachers who participated in this study also stated that they focused on grammar teaching in their lessons due to their shortcomings in teaching language skills, and that they tried to fill the gap they experienced in skills teaching with grammar teaching. Based on the participants’ statements, it can be concluded that they were unable to use grammar teaching for improving language skills and that they made do with teaching grammar rules to their students. This result also corresponds with the results of similar studies conducted in the literature (Arslan, 2017; Çer, 2017; İşcan & Kolkusıa, 2010). Çer’s (2017) study revealed that Turkish teachers gave priority to teaching grammar rules in their

lessons, while Arslan's (2017) study showed that grammar teaching was given priority while the four basic language skills were not given due importance in Turkish teaching. It was stated by İşcan and Kolukisa (2010) that teachers were content to have students memorize the rules in grammar teaching.

Another of the participants' existing problems was the teaching problem, and this area corresponds to the teacher's pedagogical content knowledge in their professional knowledge base. In the teaching problem area, the deficiencies brought by teachers from the content area negatively affected the implementation of the classroom teaching process. Participants stated that they could not obtain professional knowledge for the teaching of language skills during their undergraduate education, and that they had shortcomings in carrying out teaching appropriate for the level of the student, which is another skill they need. Based on the participants' statements, it can be seen that they could not simplify the content according to the level of the student and that they experienced problems and had difficulties in this area. It is observed that these problems in teaching and planning appropriate for the student's level are in line with other research findings in the literature (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Similar results were obtained in the study carried out by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), and it was seen that teachers who were new to the profession had difficulties in planning and implementing instruction appropriate for the level of the students. This situation points to the learner problem, which is another problem area expressed in relation to teacher education programs. The participants' assessments show that their undergraduate education did not bring candidates face to face with learners. This caused teachers to encounter many difficulties, especially in getting to know students, communicating with them effectively, and teaching lessons appropriate for their level. The type of knowledge corresponding to this problem area expressed in the teachers' professional knowledge base is general pedagogical knowledge. It can be seen that the participants also needed knowledge and skills to communicate effectively with students. It is thought that these needs arose from not knowing the student before entering the profession and from not gaining enough experience about their characteristics. One of the reasons for these problems is that none of the practical courses in education faculties are conducted with secondary school students in a real classroom environment. Pre-service teachers encounter secondary school students and the school environment for the first time in the fourth grade, which is a very late encounter. This problem has also been raised by different researchers (Kavas & Bugay, 2009; Yalap et al., 2020), and it is stated that teaching practice courses are inadequate and unproductive. Yalap et al. (2020) stated that in order to increase the quality of this course, lesson observation should be conducted over two semesters (5 and 6), while lesson teaching practice should also be carried out over two semesters (7 and 8). All of the above show that the teaching practice course should be revised in terms of both quantity and quality.

Stating that field practices in teacher education should be increased and monitored very closely, Darling-Hammond (2006) emphasized that the bond with schools should be strengthened for this purpose. Failure to strengthen this bond causes teachers to experience context problems, and this corresponds to the context problem seen in the teacher education programs. In this study, it was observed that the participants were not accustomed to the classroom environment and were unfamiliar with the experiences that awaited them in a classroom. This situation can be considered as the extension of a teacher education approach that allows candidates limited school-based experience. It was observed that the participants needed knowledge and skills in teacher training for subjects such as communication with other stakeholders at school, information on regulations, and communication with administrators. These results are in line with those of similar studies conducted in the literature (Erdemir, 2007; Gömleksiz, Kan, Biçer & Yetkiner, 2010; Korkmaz, 1999; Sarı & Altun, 2015; Yılmaz & Tepebaş, 2011). It can be seen that teachers were unfamiliar with the classroom, school and social context and had difficulties in communicating with the school management, colleagues and parents. Teaching is carried out in a context that starts from the classroom and progresses as far as society. Therefore, pre-service teachers should be taught the skills of correctly reading the conditions surrounding the school and producing solutions for them.

The results obtained in this study show that the participants were not professionally equipped with self-knowledge, content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and context knowledge, and that they did not receive teacher training aimed at this. These findings regarding

the types of knowledge needed by Turkish teachers support the results of studies conducted in the literature (Çer, 2017; Saracaloğlu, Karasakaloğlu & Gencel, 2010; Şengül, 2012). It is thought that the reasons for the problems experienced by Turkish teachers and their inadequacies in field education include the distribution of courses in the curriculum, the lack of practical work due to emphasis on theoretical courses, and the postponement of teaching practice courses until the final year.

In order to prevent all these problems, it is clear that theoretical courses and literature in Turkish teacher education programs should be repositioned. This structure, which has been carried up to the present day as the shaping of the historical context, needs to be rediscussed on the basis of today's conditions and the requirements of the future world. Considering the current state of language skills and Turkey's performance in reading comprehension in national and international exams (Ministry of National Education Research and Development Department [MEB-EARGED], 2003; MEB, 2019a; MEB, 2019b), one of the first steps to be taken in solving this problem is undoubtedly the teacher training programs. Turkish teachers are required to graduate at a level where they can master the teaching of language skills and design and implement language skills based on a wide variety of students and contexts. Therefore, it is clear that in teacher education programs, time and energy should not be wasted with content that will not serve teachers in a professional context and whose function is in question. It can be seen that Turkish teacher education urgently needs to take a new position within the framework of the requirements of the future world and within today's landscape. Based on all the above and in line with the findings of this study, the following recommendations can be made:

- Practices that will strengthen the self-knowledge base should be included in Turkish teacher education programs.
- The contents of Turkish teacher education programs should be revised in such a way as to allow pre-service teachers to graduate as professionals specialized in teaching language skills.
- School experience or teaching practice courses should be started by the third grade at the latest, without leaving them until the fourth grade, since the last grade is too late to confront teacher candidates with practice environments.
- In order to familiarize them with the classroom and school environment, ways should be sought for teacher candidates in undergraduate education to spend more time in practice schools.
- For teacher candidates to be adequately equipped in terms of the structure and characteristics of the society they live in and the reflection of those conditions in the classroom, the content of sociology of education courses conducted in undergraduate education should be restructured in the context of this requirement.
- In undergraduate education, practices that allow pre-service teachers to get to know students cognitively, emotionally and developmentally and that enable them to improve students on the basis of language skills (observation, action research, etc.) should be carried out.
- Project studies should be carried out that will strengthen communication between the school, university, teachers and faculty members.

During the planning, data collection, analysis and reporting of this research, the ethical principles and rules in the "Regulation on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" were followed. No practice was made contrary to Scientific Research and Publication Ethics and informed consent was obtained from all individual participants taking part in the research.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğretim, çok karmaşık ve üst düzey düşünme becerilerinin aktif kullanımını gerektiren bir süreçtir. Öğretim sürecinin zorlayıcı gerekliliklerine ek olarak öğretmenden günümüz koşullarının giderek genişleyen ve karmaşıklaşan beklentilerine cevap vermesi beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarının niteliğini sağlamak eğitimin niteliğini artırma girişiminde ilk dikkate alınması gereken konudur. Öğretmen eğitimi programlarının bugünün olduğu kadar geleceğin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek niteliğe sahip olması gerekmektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Öğretmen eğitimi programları üç temel kategori üzerine inşa edilmektedir. Bunlardan biri öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir. Bu dersler adaylara “kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?” sorularına cevap verir. Diğer kategori ise alan bilgisi dersleridir. Bu dersler öğretim alanı hakkında alan bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan derslerdir. Son olarak genel kültür dersleri gelmektedir. Bu dersler ise küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerini büyük yapıya oturtma konusunda işlevseldir (Küçükahmet, 2007). Büyük oranda öğretmen bilgi tabanı üzerine inşa edilmiş olan öğretmen eğitimi programlarında dersler kadar, programın yeterliliği, işlevselliği ve uygulama kalitesinin durumu da önemli noktalar arasındadır. Adayların mesleki ihtiyaçlarına cevap verme konusunda öğretmen eğitimi programlarının sahip olduğu niteliğin incelenmesi öğretmen eğitimi araştırmalarının önemli konuları arasındadır.

Bugün öğretmen eğitimi programlarının nitelik sorunu önemli bir problem alanına işaret etmektedir. OECD (2005) tarafından yayınlanan rapor 25 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma bulgularını sunmaktadır. Bulgular hemen hemen tüm ülkelerde öğretmenlerin niteliksel eksiklikleriyle ilgili endişeler olduğunu göstermektedir. Daha açık olarak ifade etmek gerekirse öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve becerilere sahip olmadığı ifade edilmektedir. Raporla da öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okul ihtiyaçları arasındaki sınırlı bağlantılarla ilgili endişeler dile getirilmektedir. Mevcut öğretmen eğitimi programlarının dünyanın öğretmenden talep ettiği nitelikleri hangi oranda karşıladığı sorusu bu bilgiler ışığında gündeme gelmektedir. Benzer bir endişe Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Konseyi (NCATE, 2011) tarafından yayınlanan bültende de dile getirilmiştir. TEDS-M (Matematikte Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Araştırması) tarafından yürütülen 39 eyaletten 81 üniversitenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen eğitimi programları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada matematik öğretmen eğitimi programlarının adaylarda alan bilgisi oluşturmada yetersiz kaldığı; ayrıca kuram ve uygulama entegrasyonu üzerinde yeteri kadar durulmadığı ifade edilmiştir (Carnegie, 2010). Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeler de programlardaki uygulamaların kuramsal bilginin aktarımına dayalı olup işlevlerinin adaylar tarafından istenildiği düzeyde anlaşılmadığını göstermektedir (Bayrak-Özmutlu, 2022). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mesleki beceriler ve bunların adayların uygulamalarında yer bulması üzerinde yeterince durulmadığı dile getirilmektedir. Bunlara ek olarak üniversite ve Millî Eğitime bağlı okul programları arasında uyumun olmaması ve öğretmenlik programlarında öğretmene ve alan öğretimine doğrudan katkısı olmayan derslerin bulunması öne çıkan diğer konular arasındadır. Diğer yandan adaylara öğrenmeyi öğrenme, kendini geliştirme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin yeterince kazandırılmadığı da dile getirilmektedir (Güneş, 2016). Öğretmen eğitimine getirilen eleştiriler dikkate alındığında öğretmenlerin profesyonel hayatlarında mesleki niteliklerine dayalı birtakım sorunların kendini göstereceği öngörmek zor değildir.

Öğretmenin Bilgi Tabanı

Öğretmen eğitimi programlarında en temel problem alanlarından biri nitelikli bir öğretmenin neler bilmesi gerektiğidir. Öğretmen bilgi tabanı kavramı temelinde ele alınan bu konudaki çalışmalar 1980’lerden itibaren görülmektedir. Öğretmen bilgi tabanı Shulman ve Sykes (1986) tarafından öğretme yeteneğini oluşturan anlayış, beceri, araç, değerler, karakter ve performans bütünü olarak tanımlanmıştır. Onlar bu bilgi tabanını sekiz kategoride incelemişlerdir. Bunlar alan bilgisi, program bilgisi, pedagojik alan

bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortamların bilgisi ve eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların felsefi ve tarihsel bilgisidir. Aynı yıl, Shulman (1986), öğretmen bilgi tabanına yönelik üç kategorili bir model önermiştir. Bunlar içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve program bilgisidir. Öğretmen bilgi tabanına yönelik tek sınıflama Shulman'a ait değildir. Öğretmen bilgi tabanına ilişkin çok sayıda sınıflama olduğu görülmektedir (Elbaz, 1983; Calderhead, 1996; Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Morine-Dershimer ve Kent, 1999; Abell, 2008). Her bir modelde öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine karşılık gelen bilgi ve beceri seti farklı kapsam ve kavramlar temelinde incelenmiştir.

Tartışmayı araştırmanın kapsamı temelinde Türkçe öğretmen eğitimi programlarına ilişkin alan yazınına çevirmek mümkündür. Bu kapsamda alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmenliği lisans programlarına (1998, 2006 ve 2018) yönelik farklı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Çifçi (2011) 1998 ve 2006 programlarını içerik açısından karşılaştırarak her iki programı alan eğitimi ekseninde değerlendirmiştir. Aynı programlar Çoban (2010) tarafından da karşılaştırılarak ikisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Durukan ve Maden (2011) ile Özkan ve Şahbaz (2010) tarafından yürütülen araştırmalarda da 2006 programı Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Cemiloğlu (2005) tarafından 1998 Türkçe öğretmen eğitimi programı farklı açılardan eleştirilmiş ve Uludağ Üniversitesinde uygulamaya koyulan öğretim içeriği tanıtılmıştır. Yalap, Demirgüneş ve Akay (2020) tarafından yürütülen araştırmada ise 1998, 2006 ve 2018 Türkçe öğretmen eğitimi programları doküman incelemesi yoluyla uygulama sorunları açısından incelenmiş ve bu sorunların giderilmesi adına çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Görüldüğü üzere Türkçe öğretmenliği eğitim programlarına yönelik farklı araştırmalar gerçekleştirilmiş ve bu araştırmalarda programlar hem birbiriyle karşılaştırılmış hem de öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenliği lisans programını göreve yeni başlamış öğretmenlerin deneyimleri temelinde inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada mesleğe kısa süre önce başlayan öğretmenlerin deneyimleri temelinde Türkçe öğretmen eğitimi programının mevcut durumuna ilişkin bir görünüm ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ortaya koyulan bu görünüm öğretmenler tarafından mesleki uygulamalar sürecinde ihtiyaç duyulan bilgi türleri ekseninde incelenmiştir. Bu bilgiler katılımcıların öğretmen eğitimi sürecinde edinemedikleri bilgi ve becerilere işaret etmektedir. Araştırma bulguları bu yönüyle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca yapılan analiz katılımcıların öğretmenlik deneyimi sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin öğretmen bilgi tabanında hangi bilgi türüne karşılık geldiğinin görülebilmesini mümkün kılmaktadır. Araştırmada yanıtı aranan soru aşağıda görülmektedir:

Türkçe öğretmelerinin ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma bir nitel araştırma deseni olan temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desende amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir (Merriam, 2009). Bu desende deneyimlerin insanlar tarafından yorumlanış biçimlerine ve deneyimlere yüklenen anlamlara odaklanılır. Merriam temel nitel araştırmanın eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi konusunda yüksek bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmektedir (Worthington, 2013). Bu yönüyle bu desen öğretim programlarının katılımcıların deneyimleri temelinde nasıl anlamlandırıldığını incelemek ve bu temelde birtakım çıkarımlara ulaşmak konusunda elverişli bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle katılımcıların mesleki deneyimlerinin ardından, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programına yönelik değerlendirmeleri üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesindeki temel ölçüt, Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun olmak ve en fazla iki yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaktır. Bu temel ölçüt uyarınca ulaşılan dokuz öğretmen gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait özellikler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Görev Yeri İl ve İlçe	Kıdem	Mezuniyet Yılı	Mezun olduğu fakülte
Derin-KT1	Kadın	İstanbul/Gaziosmanpaşa	4 ay	2018	Ağrı İbrahim Çeçen. Eğitim Fakültesi
Defne-KT2	Kadın	Hakkâri / Yüksekova	1 yıl	2020	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Nesrin-KT3	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2017	Atatürk Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Seda-KT4	Kadın	İstanbul/Gaziosmanpaşa	4 ay	2020	Ordu Üniv. Eğitim Fakültesi
Yeliz-KT5	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2018	Denizli Pamukkale Eğitim Fakültesi
Ahmet-KT6	Erkek	Gaziantep/ Şahinbey	2 yıl	2020	Samsun 19 Mayıs Eğitim Fakültesi
Efe-KT7	Erkek	Batman/ Merkez	9 ay	2020	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Ece-KT8	Kadın	İstanbul/ Zeytinburnu	4 ay	2021	Aydın Adnan Menderes Eğitim Fakültesi
Selen-KT9	Kadın	Van/Erciş	2 yıl	2016	Samsun 19 Mayıs Eğitim Fakültesi

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk adımda araştırmacılar bir araya gelerek bu araştırmanın amacı, önemi ve ulaşmayı hedeflediği olası sonuçlar kapsamında genel bir değerlendirme yapmışlardır. Ardından bu kapsamda gerçekleştirilmiş diğer araştırmalar detaylı olarak incelenmiş ve benzer araştırmalarda kullanılan ölçme araçları gözden geçirilmiştir. İnceleme sonrasında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Her bir soru araştırma soruları kapsamında ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme konusundaki kapasitesi temelinde tartışılmıştır. Bu inceleme ve eleştirel değerlendirmeler sonrasında taslak veri toplama aracı ilk hâline kavuşmuştur. Ardından taslak veri toplama aracının deneme uygulaması bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamanın sonrasında veri toplama aracına verilen cevapların araştırma sorusu ile uyumu, görüşmenin süresi, soruların anlaşılabilirliği temelinde araştırmacılar değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama sürecinde olası problemlere karşı her sorunun alternatifleri ve derinlemesine bilgi elde etmek için sonda soruları geliştirilmiştir. Deneme uygulaması ardından gerçekleştirilen çalışmalar sonrasında veri toplama aracı son hâline kavuşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen çalışma grubu ile ilk olarak görüşme tarihleri kararlaştırılmıştır. Her öğretmen görüşme gün ve saatine kendi karar vermiştir. Görüşmeler bu zaman dilimlerinde Google Meet programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında sürmüş ve katılımcıların izniyle kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve katılımcılardan ikisiyle paylaşılarak kontrol ettirilmiştir. Görüşmeler esnasında ihtiyaç duyulduğunda sonda sorulara başvurularak katılımcılardan daha detaylı bilgiler alınmaya

çalışılmıştır. Bu çalışma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır (06.10.2022 tarih ve 2022-175 sayılı).

Veri Analizi

Birinci aşama: Açık kodlama öncesinde veri seti baştan sona iki kez okunmuştur. Bu okumanın ardından veri seti üzerinde kodlama süreci başlatılmıştır. Bu süreçte veri seti öğretmenlerin deneyim temelli değerlendirme, çıkarım, yorum ve açıklamalarını yansıtan cümle ya da paragraflara ayrılmıştır. Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin kodlamalar katılımcıların mesleki deneyimleri sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve bu bilgileri kazandırma konusunda öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Bu işlem sonrasında veri setinden 264 adet deneyim temelli değerlendirme, çıkarım, yorum ve açıklamalarını yansıtan cümle ya da paragraf belirlenmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir ifade vivo kod kullanılarak kodlanmıştır. Araştırmada tüm analiz, bu kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşama: İkinci aşama kodların kategoriler temelinde sınıflandığı bir süreçtir. Eksensel kodlama olarak da bilinen bu süreçte açık kodlamada ayrıştırılan ve kodlanan verinin kategoriler etrafında sınıflandırılması işlemi gerçekleştirilmektedir.

Üçüncü aşama: Bu aşamada öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi-beceriler ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmelere ilişkin kodlar bulunmaktadır. Veri toplama aracının doğası gereği bu alt soruda yer alan kodlamalar iki unsurlu bir yapıdadır. İlk unsur öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgi türleridir. Diğer unsur ise yine bununla bağlantılı olan ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgiyi karşılama konusunda problemlere sahip olan öğretmen eğitimi programına ilişkin değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türlerinin kategorilendirilmesinde Morine-Dershimer ve Kent (1999) ve Grossman (1990) öğretmenin mesleki bilgi temeline ilişkin yapmış oldukları sınıflamalardan yararlanılmıştır. Bu sınıflamalar üzerinde yapılan uyarılma çalışması sonrasında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türlerinin kategorilendirilmesinde mesleki bilgi türlerinden beş bilgi türü kullanılmıştır. Bunlar içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi, bağlam bilgisi ve öz bilgidir. Bu analizde ayrıca öğretmenlerin öğretmen eğitimi programları ile karşılanmayan ihtiyaçlarına ilişkin değerlendirmeleri temelinde öğretmen eğitimi programlarının problem alanlarının görünür hale getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanlarının sınıflandırılmasında Johann Friedrich Herbart (Kansanen ve Meri, 1999: 113) didaktik üçgeni kullanılmıştır. Bu üçgen öğretmenin mesleki hayatını çevreleyen tüm unsurlara yer vermesi açısından öğretmen eğitimi programlarının problem alanlarının incelenmesi konusunda uygun bir kategori sistemi olduğu düşünülmektedir. Sınıflama sonrası kodlardaki genel görünüm aşağıda görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanları ve işaret ettiği öğretmen bilgi temeli

İhtiyaç duyulan bilgi türü	TÖEP işaret ettiği problem alanı	
İçerik bilgisi	İçerik Alanı	62
Genel pedagojik bilgi	Öğrenen Alanı	59
Pedagojik içerik bilgisi	Öğretim Alanı	103
Bağlam bilgisi	Bağlam Alanı	30
Öz bilgi	Öğretmen Alanı	10

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nitel araştırmalar için önerilen birtakım geçerlik ve güvenilirlik gereklilikleri yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda kapsamlı veri kullanımı ve verilerin kaydedilmesi için tabloların kullanılması güvenilirlik gereklilikleri kapsamında ifade edilmektedir (Thakur ve Chetty, 2020). Bu çerçevede araştırmada gerçekleştirilen tüm görüşmeler ses kaydına alınmış ve araştırmacıdan biri tarafından deşifre edilmiştir. Bu sayede analiz sürecine görüşme verilerinin tamamı dahil edilmiştir. Ayrıca, araştırma verilerinin analizleri Max-QDA programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilme sürecinden başlayarak analiz bulgularına ulaşana kadar takip edilen süreç ile ilgili

tüm detaylar ayrıntılı olarak yöntem bölümünde ifade edilmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırmalarda dış geçerlik gerekliliklerinden biri amaçlı örnekleme ve dahil etme/dışlama ölçütlerinin açıklanmasıdır (Guba ve Lincoln, 1982). Bu kapsamda araştırma ile incelenen özellikler açısından farklılık yaratabilme potansiyeline sahip bireylerin katılımcı olarak seçilmesi gerekir. Bu açıdan öğretmen eğitimi programlarına ilişkin bir inceleme sunan bu araştırmada altı farklı üniversiteden mezun olan öğretmenler ile görüşülmüştür. Bu noktada bir diğer önemli ölçüt öğretmenlerin çalıştıkları okullardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların sahip olduğu özelliklerin öğretmen eğitimi programlarına ilişkin değerlendirmeleri üzerinde belirleyici olma potansiyelinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmada yedi farklı okulda görev yapmakta olan öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmadaki analiz, bakış açılarının sahip olduğu her farklılığın bir kategori temelinde görünür kılındığı sürekli karşılaştırma yöntemi anlayışı içinde gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan araştırmada gerek katılımcıların seçimi gerekse de analizde benimsenen yaklaşım araştırmanın temsil gücünü artırmaktadır. Nitel araştırmaların güvenilirlik gerekliliği temelinde doğrudan alıntılara yer verilmesi önerilmektedir (Guba ve Lincoln, 1982). Araştırmada her alt kategoriye ait doğrudan alıntılar katılımcıların kod isimleri ile birlikte sunulmuştur. Araştırmada yanlılığın azaltılması için diğer araştırmacılarla etkileşim hâlinde olmak önerilmektedir (Meriam, 2009; Patton, 2014). Bu araştırma bir Eğitimde Program Geliştirme diğeri Türkçe Eğitimi alanında uzman iki araştırmacının araştırmanın başından sonuna kadar sürekli etkileşim içinde olduğu bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda tarafsızlık, araştırmacının araştırmadaki kendi rolünü göz önünde bulundurmasının bir gerekliliği olarak tanımlanır. Bu nedenle, nitel araştırmacılar, çalışma raporunda çalışmanın tüm yönleriyle ilişkili düşünce süreçlerini ve yansımalarını yakalamak için bilinçli bir çaba göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Coleman, 2022). Araştırmanın tüm bölümlerinde bu gereklilik dikkate alınmış ve araştırmacının rolü başlığı ile bu kapsamdaki gereklilik yerine getirilmeye çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman formülüne göre .92 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Ardından araştırmacılar analiz bulguları üzerinde uzlaşma çalışması gerçekleştirilmişlerdir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar Türkçe ve Sınıf Eğitimi alanlarında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacıların lisans, lisansüstü öğrenciler ve uygulama okullarında geçirdiği zaman ve deneyimler onları bu çalışma konusuna yöneltmiştir. Araştırmacılar tarafından lisans eğitimi döneminde alınan içerik ve bu eğitimden sonraki mesleki deneyimler arasında boşluklar olduğu ve öğretmenlerin birçok konuda zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların kaynağı üzerinde bir araştırma yürütülmesine karar verilerek mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde hem bir öğretmen eğitimcisi hem de bir öğretmen rolü üstlenilerek mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmuştur. Araştırmacıların bu araştırmadaki asıl rolü bir öğretmen eğitimcisi olarak Türkçe öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılması ve yaşanan sorunları görerek bunlara yönelik bilimsel adımlar atılmasına çalışmaktır.

Bulgular

Türkçe öğretilerinin ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen eğitimi programlarındaki problem alanları ve işaret ettiği öğretmen bilgi temeli

Öğretmen Bilgi Temeli	Problem Alanları	Cevabına ihtiyaç duyulan sorular	Alt Kategori
Öz Bilgi	Kimlik Sorunu	Ben Kimim?	Öğretmen olacak gibi hissetmedim. Öğretmen olacak gibi düşünmedim. Kendimi tanıma ihtiyacındayım.
İçerik Bilgisi	İçerik Sorunu	Ne Öğreteceğim?	Dil becerileri değil edebiyat ağırlıklı içerik gördüm. Öğreteceğim içerikleri görmedim.

Genel Pedagojik Bilgi	Öğrenen Sorunu	Kime Öğreteceğim?	Problemlerli davranışlar karşısında çözüm üretmiyorum. Öğrencilerle etkili iletişim kuramıyorum. Öğrencilerimin bilişsel ve gelişimsel özelliklerini analiz edemiyorum. Öğrenci çeşitliliği ile baş edemiyorum.
Pedagojik İçerik Bilgisi	Öğretim Sorunu	Nasıl öğreteceğim?	Dil becerilerini nasıl öğreteceğim? Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını nasıl gerçekleştireceğim? Kapsayıcı öğretim uygulamalarını nasıl gerçekleştireceğim? Öğretim durumları üzerinde nasıl üst düzey düşüneceğim?
Bağlam Bilgisi	Bağlam Sorunu	Nerede öğreteceğim?	Sınıf ortamına yabancıyım. Okul ortamına yabancıyım. Okulu çevreleyen kültüre yabancıyım.

Araştırma öğretmen eğitimi programına ilişkin beş problem alanının var olduğunu göstermektedir. Problem alanlarından ilki kimlik sorunudur. Kimlik sorunu adayların lisans eğitiminin özellikle ilk yıllarında ihtiyacı içinde oldukları öğretmen olma hissi, düşüncesi ve kendini bu bağlamda tanıma konusunda karşılanmayan ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Lisans eğitiminde gördükleri derslerin öğretmen olma kimliği üzerinden işlevsel bir hâle geleceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu açıklama öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalarda eksiklikler olduğunu düşündürmektedir.

Mesela üniversitede bir oryantasyon çalışması yapılabilirdi. Öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri olur hocam, onları bize açıklayabilirlerdi ya da onlar bize sorabilirdi aynı şekilde: "Tamam geldiniz de beklentiniz ne?". Biz onları anlayabilseydik onlar (öğretim üyeleri) bizi (öğretmen adayları) anlamaya çalışabilseydi. Şimdi bunlar yapılmadığı için doğal olarak, kendi fakültemize karşı içimizde böyle bir artık sevinç hiç yoktu (Derin-KT1).

Yani ben Eğitim Fakültesine başladığımda bir meslek sahibi olayım gibisinden başladım. O yüzden derse giriyorum... şu öğretmen (öğretim üyesi) var... diye girdim. Ama bilseydim nitelikli vasıflı bir öğretmen olmak için daha çok bir derse katılımım olurdu. Yani o derslere girdiğimde daha kulaklarımı açarak dinlerdim (Defne-KT2).

İkinci problem alanı içerik problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların tamamı öğretmen eğitiminde edebiyat alanına, dil becerilerinden daha fazla ağırlık verilmiş olduğunu dile getirmişlerdir. Bu problem alanının diğer problem alanlarına kaynaklık ettiğini ifade etmek güç değildir. Edebiyat ağırlıklı bir eğitim sonrasında kendilerinden dil becerilerini geliştirmelerini bekleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaşan öğretmenler, ciddi bir uyumsuzluk sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bizim Türkçe öğretmenlerinin görevi bence en temelde 4 temel dil becerisini kazandırmak çocuklara. Ama biz işte Edebiyat ağırlıklı program üzerinden gidiyoruz ve farklı farklı konular görüyoruz. Bunları ben nasıl uygulayabilirim sınıfta bunu bilmiyorum (Selen-KT9).

Edebiyat ve Dil Kuramları ağırlığında değil de ben eğitim fakültelerinin dört temel beceri üzerine yoğunlaşmasını çok daha isterim (Ahmet-KT7).

Katılımcılar beceri öğretimi konusunda sahip oldukları yetersizlik nedeniyle derslerde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ben bu çocukların okumalarını nasıl geliştireceğim? Ertesi gün yazılarını görüyorum. Yazıları kötü. Ben bu çocuklara yazma için neler yaptırabilirim? Yani kendim özetlemeyi çok iyi bilmiyorum, birtakım şeyleri de bilmen gerekiyor stratejileri bilmen gerekiyor. Bunu da bilmiyorsun. Ama nasıl öğreteceksin bir ana fikri, özetlemeyi işte hikâye haritası oluşturmayı ne bileyim soru oluşturmayı... Bunlar üst düzey düşünme becerisi gerektiren şeyler. Bunu biz tam olarak bilmiyoruz ki çocuğu aktaralım. İşte ne oluyor? Sınıfa girdiğimizde bu sefer dil bilgisi anlatmak daha kolay geldiği için açıyoruz tahtayı haydi

çocuklar için defterinize yazın bakalım işte nokta nerede kullanılır da virgül nerede kullanılırdı? Diğer beceriler ihmal ediliyor (Selen).

Öğretmen eğitimi programındaki içerik uyumsuzluğu öğretmenleri lisans öncesinde bildikleri içerikleri kullanmaya yönlendirmiştir.

Biz üniversitede öğreteceğimiz, bilgiler almadık. Ben lisedeki, ortaokuldaki dil bilgisi bilgimle burada dil bilgisi anlatıyorum. Ben hiçbir şekilde ya da zaten beceri alanlarında değinmiyorum, girmiyorum bile... (Seda).

Öğretim program içeriklerinin “üst telden” olduğunu ifade eden öğretmenler, karşılarındaki öğrenen grubuna öğretecekleri içerikleri görmemiş olma durumunu deneyimlemişlerdir.

Onun bana anlattıklarıyla benim öğrenciye vermem gerekenler arasında müfredat arasında ciddi bir fark var. Ben o üst perdeden bilgileri çocukların seviyesine indirme konusunda biraz problem yaşadım açıkçası (Efe).

Dil bilgisinde de biz bir kelimeyi harflerine kadar inceliyorduk. Yani şimdi ben onu yaptırmam ki yine benim burada bir uygulama alanım yok. Benim şu an en fazla yaptırmış olduğum şey bir kelimenin köküne ekine ayırma ya da yapım ekini çekim ekini ayırma (Derin).

Öğretmen eğitimi programlarında ifade edilen bir diğer problem alanı öğrenen sorundur. Katılımcıların değerlendirmeleri lisans eğitiminin adayları öğrenenler ile yüz yüze getirmediğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin başta öğrencileri tanıma ve onlarla etkili iletişim kurma konularında olmak üzere çok sayıda güçlükle karşılaşmalarına neden olmaktadır.

Ben mesela bazen giriyorum sınıfa öğrenci bana bir şey anlatmak istiyor, ben onun ne demek istediğini anlayamıyorum. Aslında çok kolay anlayabilirim ama anlayamıyorum. Çünkü ben öğrenci ile daha yeni yüz yüze geliyorum (Seda).

Öğrenen sorunu problem alanında yer alan diğer alt kategori öğretmenlerin öğrenenlerin problemleri davranışlarına yönelik çözüm üretme konusunda lisans eğitimi sürecinde karşılanmayan bilgi ve beceri eksikliği içinde olduğunu göstermektedir.

Dinleme eğitimi mesela şimdi ben giriyorum sınıfa çocuklar birbirinin saçını çekiyor, biri birinin kolunu ısıyor falan sonra ben çocukların yanına alıyorum. Diyorum ki sorun ne? İki tarafta karşılıklı anlatıyor. Ben bu durumda hiçbir şey anlayamıyorum. Evet, bizim dinleme eğitimimiz hep teoride kaldığı için...Dinlemenin aşamaları nelerdir? Ben bunu ne yapacağım hocam? Ben okuldaysam, bir şeyim yoksa, üniversite hocalığı falan yapma isteğim yoksa. Bana dinlemenin aşamasını keşke vermeselerdi. Bana bu tarz şeylerde dinleme nasıl olur? Şimdi çocuklar orada kavga edince ben de o duruma üzülüyorum. Ben de onlara kızıyorum. Ben de onları dinleyemiyorum yani (Derin).

Katılımcıların öğrencilerle etkili iletişim kurma yeterliliğine sahip olma konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir.

Daha çok öğrencilerle iletişim mesela, bu çok önemli. Bazen yaramaz öğrenci oluyor, bir şeyler yapıyor o anda ne yapacağını bilmiyorsun. Ondan sonra ihtiyaçları oluyor, sevgiye ihtiyacı olan öğrenciler oluyor. Bunlara karşı nasıl davranmamız gerektiğini mesela ben artık yaşayarak kendi haline göre bir şey yaptım yani. Öğrencilere bir şeyler yapıyorum ama elimden geldiğince bu biraz eksik kalıyor aslında (Defne).

Öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde kazanmadığı ve mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duyduğu bir diğer bilgi ve beceri öğrencilerin bilişsel, gelişimsel ve duyuşsal anlamda tanımadığıdır. Öğrencilere ilişkin gözlemleri temelinde birtakım çıkarımlara ulaşma konusunda lisans eğitimi süresince karşılanmamış ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Çocuğun gelişim dönemi özelliklerini öğrenme özelliklerini bilmemiz önemli oluyor. Bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyuyorum (Ahmet).

Benim en çok ihtiyaç duyduğum şey, çocukların gerçekten dünyasını tanıyabilmek. Ben sadece ders anlatmak istemiyorum, onlar gerçekten de bütünleşmek istiyorum ama bütünleşme konusunda da onun da ben farkındayım ama ne yazık ki ben bunu çok fazla şu an başaramıyorum... Bir türlü bu

ihtiyaçlarını gidermede de fakültede ben herhangi bir kuramsal bilgi de almadım. Maalesef ne yazık ki almadım (Derin).

Öğretmen eğitimi programlarında yönelik bir diğer sorun öğretim sorunudur. Bu sorun alanında öğretmenlerin içerik ve öğrenen alanından getirdikleri eksiklikler sınıf içi öğretim süreci uygulamalarının gerçekleşmesi sürecinde daha da görünür bir duruma gelmektedir.

Yani şimdi ben orada herhangi bir teorik bilgi almadım ya, daha doğrusu teorikte olan uygulamaya geçmedi, uygulamayı geçiyorum teorik de hiç yoktu zaten. Bu yüzden hocam somutlaştıramıyorum ben konuları. Bir şeyler evet materyal hazırlamak istiyorum mesela neyi nasıl hazırlayacağım bilmiyorum ki... Sürekli Youtube'dan bakıyorum ya da benden önce atanan zümreler var, onları takip ediyorum. Onlardan bakıyorum. Onlarla da şimdi her çocuğun seviyesi aynı değil. Ben onun yaptığının hepsini uygulayamıyorum. Hocam beceri olarak ben kendimi bu konuda çok eksik görüyorum. (Derin)

Öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir diğer beceri öğrenci seviyesine uygun öğretimi gerçekleştirmektir. Öğretmen eğitimi programlarında Türkçe dersini öğretme konusunda pedagojik alan bilgisi kazandırma konusunda bir problem olduğu görülmektedir.

Dili beşinci sınıf çocuğuna ya da altıncı sınıf çocuğuna daha iyi nasıl anlatırım ya da onların seviyesine daha iyi nasıl inerim konusunda yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Sadece çok içine girerek dil bilgisi dersi aldık...Dil bilgisi gördüğüm kadar o dil bilgisini nasıl anlatacağımı görmedim diye düşünüyorum (Ece).

Öğretim sürecinde öğretmenlerin kapsayıcı öğretim uygulamalarını nitelikli bir şekilde gerçekleştirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine karşılık gelen bu bilgi türünü öğretmen eğitimi programları çerçevesinde kazanamadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında, öğretim odaklı bir problem alanının varlığına işaret etmektedir. Çok kültürlü ve çok dilli bölgelerde öğretmenliğe başlayan stajyer öğretmenlerin buradaki çeşitlilikle baş etme konusunda da yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir.

Bizim Gürcistan'dan öğrencilerimiz var. Kuzey Irak'tan öğrencilerimiz var. En son 7 farklı ülke saymıştık. Şimdi ne olacak? Bizim kendi ülkemizin çocukları da zaten okumada çok fazla iyi değil. Diğer öğrenciler de okumada çok fazla iyi değil. Ben okuma becerileri seçmeli dersine giriyorum. Mesela ben kazanımları uygulayamıyorum. Uygulamama sebepim şu: Denedim, bunu çocukların seviyesini bilmediğim için ve sonradan üzuldüm. Hatta buna ben 2 hafta falan kazanımlardan gitmeye çalıştım. Etkinlikler hazırladım, gittim okula. Sonra bir baktım çocuk yukarıda okumuş olduğu paragrafı hatırlamıyor, ana düşünceyi falan çıkartamıyor. Ana duygu falan hiçbir şey bilmiyor. Okumalarına bir bakayım dedim, çoğu bilmiyor. Heceliyor ya beşinci sınıfa giriyorum hocam bu bir değil, 2 değil, 3 değil 4 değil heceleme mesela onlara ben yine kendimi yetersiz hissettim. Amacım hızlı okutmak değil, burada herkesin aynı seviyede okunması da değil. Onların eksikliğini ben orada fark edemediğimi hissettim. Belki eksiklerini fark etseydim onlarla ben daha farklı okuma becerileri dersi yapabilirdim. Şimdi iş böyle olunca bende işte teoride hiçbir şey almayınca yapmış olduğum şey maalesef şu oldu: 35 dakika sadece kitap okutmak başka hiçbir şey yapamadım çünkü (Derin).

Türkçe öğretmen eğitimi programlarında görülen son problem alanı bağlamdır. Öğretmenlerin sınıf, okul ve toplumsal bağlama oldukça yabancı oldukları görülmektedir. İlk alt kategoride katılımcıların sınıf ortamına alışkın olmadıkları, bir sınıfta onu bekleyen yaşantılar konusuna yabancı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerle daha çok baş başa gelmeli öğretmenler. Eğitim Fakültesinden mezun oldum. Bilgi birikimim de evet var ama ben ilk atandığımda okula gittiğimde ne yapacağımı bilemedim yani. Ders anlatamadım neredeyse. Çalışıp çalışıp gidiyordum. Çünkü orda öğretmenlik yapmak ayrı, gidip kitaptan okuyup hani bir bilgi sahibi olmak apayrı. Arada gerçekten fark var (Defne).

Katılımcıların okuldaki diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir.

Yönetmelik bilgisi. Ben mesela yönetmelik bilgisine sahip olmak isterdim ilk başladığım yıllarda. Çünkü idare ile ilgili problemler yaşıyorsun. Özellikle aday öğretmenlik sürecinde bazı bilmen gereken şeyler var. Bunları bilmezsen idare sana problem çıkartabiliyor...Yönetmeliği bilmediğimiz için üzerimize çok geliyorlardı (Efe).

Okulu çevreleyen koşulları doğru okumak, bu bağlamda yaşadığı problemlere etkin çözümler üretme konusu da lisans eğitimi sürecinde geliştirilmemiş olan ve adayın karşısına çözümünü konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu problem olarak gelmektedir. Elde edilen tüm bu bulgular Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinde birden çok güçlkle karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma mesleğe yeni başlayan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları onların mesleki deneyimleri temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında ihtiyaç duydukları bilgilerin neler olduğu ve bunların öğretmen eğitimi programında işaret ettiği problem alanları incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler temelinde bu alanların öğretmenlerin mesleki bilgi tabanından hangi bilgi türüne karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişimlerinde önemli işlevler üstlendiği kabul edilen bu bilgi türlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kısa süreli deneyimlerinin ardından nasıl bir görünüme sahip olduğunun incelenmesi, kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önemli geribildirimler sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, katılımcıların mesleki deneyimleri sonrasında ihtiyaç duydukları bilgi türleri ve bu temelde öğretmen eğitimi programlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin beş problem alanına işaret ettiğini göstermektedir. Bunlar kimlik sorunu, içerik sorunu, öğrenen sorunu, öğretim sorunu ve bağlam sorunudur. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türleri sırayla öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisidir. Öğretmenlerin karşı karşıya geldiği ilk problem alanı kimlik sorunudur ve bu alan öz bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Katılımcılar lisans yıllarında kendilerini öğretmen gibi hissedemediklerini, icra edecekleri mesleğe ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını ve kendilerini tanıma konusunda eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu eksikliklerin temelinde Eğitim Fakültesini tercih etme süreci de dâhil olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Duru (2022) tarafından yürütülen araştırma öğretmen adaylarının eğitim fakültesi tercihlerinde daha çok aldıkları puanın etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin seçiminde kişisel özellikler ya da ilgilerin ötesinde birtakım zorunlulukların etkili olduğunu, bu nedenle de öğretmen eğitimi programlarının adaylara ilk yıldan itibaren öğretmen kimliği kazandırma çabası içinde olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise Türkçe öğretmeni eğitim programının öğretmen adaylarına bu farkındalığı yeterince kazandırmadığını göstermiştir. Deniz (2022) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmen eğitiminde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumu ve gelişimi noktasında önemli sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kimlik sorunu adayların lisans eğitiminin özellikle ilk yıllarında ihtiyacı içinde oldukları öğretmen olma hissi, düşüncesi ve kendini bu bağlamda tanıma konusunda karşılanmayan ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Bu durum Türkçe öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalarda eksiklikler olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcıların karşılaştığı bir diğer sorun ise içerik sorunudur ve bu sorun içerik bilgisi eksikliğine işaret etmektedir. Katılımcılar lisansta aldıkları eğitimin meslek hayatlarında kullandıkları içerikle örtüşmediğini, sınıf ortamında dil becerilerini geliştirme odağında çalışmalar yürütmeleri gerekirken lisans eğitiminde edebiyat ağırlıklı dersler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı öğretmen eğitiminde edebiyat alanına dil becerilerinden daha fazla ağırlık verilmiş olduğunu ve beceri derslerinde de uygulamadan çok teorik bilgiye yer verildiğini dile getirmişlerdir. Lisans eğitiminde uygulamadan çok teorik derslere ağırlık verilmesi sonucu alan yazındaki birçok araştırma (Çakmak, 2013, Ergünay ve Adıgüzel, 2019; Güvendir, 2017; Özkan ve Şahbaz, 2010) ile benzerlik göstermektedir. Özkan ve Şahbaz (2010) tarafından yürütülen araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminde uygulamalı içeriğin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Durukan ve Alver (2008) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları ve lisansta aldıkları derslerin teorik düzeyde kaldığı, uygulamaya ise gereken önemin verilmediğini ifade ettikleri görülmüştür. YÖK'ün (1998: 4) "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" isimli çalışmasında da "Lisans programı ders içeriği ile okul düzeyindeki ders içeriğinin tutarsızlığı ve lisansta teorik derslere ağırlık verilerek uygulamanın ihmal edildiği" gerçeği üzerinde durularak bunlar bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Tüm bunlar öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları teorik bilgileri sınıf ortamına nasıl aktaracakları ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle uygulamaya yönelik çalışmaların lisans eğitimi sürecinde hem

diğer derslerin çatısı altında hem de öğretmenlik uygulaması dersleri ile verimli şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Göçer (2020) öğretmen adaylarına uygulama fırsatı vermek adına mikro öğretim uygulamalarının yapılmasının önemli olduğunu, bu uygulamaların öğretmen adaylarına pedagojik bir bakış açısı kazandırarak mesleğe hazır hissetmek için paha biçilmez bir deneyim fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Nitekim bu konuda yürütülen araştırmalar da (Aydın, 2013; Göçer, 2016) mikro öğretim uygulamalarının Türkçe öğretmenlerinin mesleki açıdan kendilerini daha hazır hissetmelerine olanak sağladığını göstermiştir. Yalap vd. (2020) tarafından da programa “Eğitim/Sınıf Senaryoları” dersinin eklenebileceği ve bu dersin öğretmen adaylarına deneyim kazanma fırsatı sunarak problem çözmelerine yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

Katılımcılar tarafından vurgulanan en temel sorun, lisans eğitiminde beceri derslerine yönelik yeterli eğitimin alınmamış olmasıdır. Türkçe dersinin bir beceri dersi olması bu derse dil becerilerini geliştirme sorumluluğunu yüklemekte (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015) iken öğretim programlarının öğretmen adaylarını bu konuda destekleyememesi alanında yetersiz Türkçe öğretmenlerinin yetişmesine neden olmaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel derslerde uygulamaya dönük ders içerikleriyle karşılaşmayan öğretmen adaylarının meslek hayatlarına transfer edilebilecek içerik bilgisinden yoksun kaldıkları görülmektedir. Bu yoksunluk ve yetersizliğin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmekte, alan yazında yürütülen araştırmalar öğrencilerin okuma (Bilge ve Sağır, 2017; Hanedar, 2011), yazma (Kan ve Erbaş, 2017; Müldür ve Çevik, 2019), konuşma (Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2019; Tekşan ve Karaca, 2021) ve dinleme (Arslan, 2013; Doğan, 2007) becerilerinde başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalar Türk öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde yeterli başarıya ulaşamadığı ve dil becerilerinde yetkinleşemediği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu başarısızlığın altında yatan birçok neden olmakla birlikte Arslan (2017) tarafından yürütülen araştırmada Türkiye’de dil becerileri öğretiminin dil bilgisi öğretiminin gerisinde kaldığı ve Türkçe öğretiminin dil bilgisi odaklı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri de dil becerilerinin öğretimi konusundaki yetersizlikleri nedeniyle derslerinde dil bilgisi öğretimine ağırlık verdiklerini, beceri öğretiminde yaşadıkları boşluğu dil bilgisi öğretimi ile doldurmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden, dil bilgisi öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesi adına kullanamadıkları ve öğrencilerine dil bilgisi kurallarını öğretmekle yetindikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç alan yazında yürütülen benzer araştırma sonuçları (Arslan, 2017; Çer, 2017; İşcan ve Kolukisa, 2010) ile de örtüşmektedir. Çer’in (2017) araştırması Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dil bilgisi kurallarını öğretmeye öncelik verdiğini, Arslan’ın (2017) araştırması Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisine gereken önem verilmeyerek dil bilgisi öğretimine ağırlık verildiğini ortaya koymuştur. İşcan ve Kolukisa (2010) tarafından da dil bilgisi öğretiminde kural ezberletmekle yetinildiği ifade edilmiştir.

Katılımcıların var olan sorunlarından bir diğeri de öğretim sorunudur ve bu alan öğretmenin mesleki bilgi temelinde olan pedagojik içerik bilgisine karşılık gelmektedir. Öğretim sorunu alanında öğretmenlerin içerik alanından getirdikleri eksiklikler sınıf içi öğretim süreci uygulamalarının gerçekleşmesini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılar, aldıkları lisans eğitiminde dil becerilerinin öğretimi konusunda profesyonel bir donanım kavuşmadıklarını, ihtiyaç duydukları bir diğer beceri olan öğrenci seviyesine uygun öğretim gerçekleştirme noktasında da eksikliklerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden içeriği öğrenci düzeyine indirgeyemedikleri ve bu alanda sorunlar yaşayarak zorlandıkları görülmektedir. Öğrenci düzeyine uygun ders işleme ve planlama konusunda yaşanan bu sorunların alan yazındaki diğer araştırma bulguları (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ile örtüştüğü görülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenci düzeyine uygun öğretim planlama ve uygulama noktasında zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında ifade edilen bir diğer problem alanı olan öğrenen sorununa işaret etmektedir. Katılımcıların değerlendirmeleri lisans eğitiminin adayları öğrenenler ile yüz yüze getirmediğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin başta öğrencileri tanıma, onlarla etkili iletişim kurma ve düzeye uygun ders işleme konularında olmak üzere çok sayıda güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bilgi temelinde ifade edilen bu problem alanına karşılık gelen bilgi türü genel pedagojik bilgidir. Katılımcıların öğrencilerle etkili iletişim kurma konusunda da bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçların onların meslek öncesinde öğrenciyi tanımama

ve onların özelliklerine ilişkin yeterli deneyim elde edememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sorunların nedenlerinden biri Eğitim Fakültelerinde hiçbir uygulama dersinin gerçek sınıf ortamında, ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmemesidir. Öğretmen adayları ortaokul öğrencisi ve okul ortamı ile ilk kez dördüncü sınıfta karşılaşmaktadır ki bu oldukça geç bir karşılaşmadır. Bu sorun farklı araştırmacılar (Kavas ve Bugay, 2009; Yalap vd., 2020) tarafından da gündeme getirilmekte ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersiz ve verimsiz olduğu dile getirilmektedir. Yalap vd. (2020) bu dersin niteliğinin artırılması adına iki yarıyıl (5 ve 6.) ders gözlemlene, iki yarıyıl (7 ve 8.) ise ders anlatma uygulamalarının yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm bunlar öğretmenlik uygulaması dersinin hem nicelik hem de nitelik açısından tekrar düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlik eğitiminde alan uygulamalarının artırılarak çok sıkı bir şekilde takip edilmesi gerektiğini belirten Darling-Hammond (2006) bunun için okullarla olan bağın kuvvetlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağın kuvvetlendirilmemesi öğretmenlerin bağlam sorunu yaşamalarına neden olmakta, bu da öğretmen eğitimi programlarında görülen bağlam sorununa karşılık gelmektedir. Bu araştırmada da katılımcıların sınıf ortamına alışkın olmadıkları, bir sınıfta onları bekleyen yaşantılar konusuna yabancı oldukları görülmüştür. Bu durum adaylara okul temelli sınırlı deneyim yaşatan öğretmen eğitimi yaklaşımının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların okulda diğer paydaşlarla iletişim, yönetmelik bilgisi, yöneticilerle iletişim gibi konularda da öğretmen eğitimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyacı içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazında yürütülen benzer çalışma sonuçları ile (Erdemir, 2007; Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010; Korkmaz, 1999; Sarı ve Altun, 2015; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınıf, okul ve toplumsal bağlama yabancı oldukları, okul yönetimi, meslektaşları ve velilerle iletişim konusunda güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlik sınıftan başlayarak topluma kadar ilerleyen bir bağlam içinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına okulu çevreleyen koşulları doğru okuma ve bunlara yönelik çözüm üretebilme becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların öz bilgi, içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik içerik bilgisi ve bağlam bilgisi konusunda profesyonel bir donanıma sahip olmadıklarını ve buna yönelik bir öğretmen eğitimi almadıklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları bilgi alanlarına yönelik elde edilen bu bulgular alan yazında yürütülen araştırmaların (Çer, 2017; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şengül, 2012) sonuçlarını destekler niteliktedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar ve alan eğitimindeki yetersizliklerinin kaynağında öğretim programlarındaki ders dağılımı, teorik derslere ağırlık verilerek uygulamaya dönük çalışmaların az yapılması ve öğretmenlik uygulaması derslerinin son yıla bırakılması gibi nedenlerin olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu sorunların önüne geçilebilmesi adına Türkçe öğretmen eğitimi programlarının teorik dersler ve edebiyat alanı ile kendini yeniden konumlandırması gerektiği açıktır. Tarihsel bağlamın biçimlendirmesi olarak günümüze kadar taşınan bu yapının bugünün koşulları ve geleceğin dünyasının gereklilikleri temelinde yeniden masaya yatırılması gerekmektedir. Dil becerilerinin var olan durumu ve Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama performansı (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2003; MEB, 2019a; MEB, 2019b) dikkate alındığında, problemin çözümünde atılması gereken ilk adımlardan biri kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarıdır. Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin öğretiminde uzmanlaşmış, dil becerilerini geniş çeşitlilikte öğrenci ve bağlam temelinde tasarlar ve uygular düzeyde mezun olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında onlara profesyonel bağlamda hizmet etmeyecek, işlevi sorgulanan içeriklerle zaman ve enerji kaybettirilmemesi gerektiği açıktır. Türkçe öğretmen eğitiminin geleceğin dünyasının gereklilikleri çerçevesinde ve bugünün manzarası içinde acilen yeni bir pozisyon alması gerektiği görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe öğretmen eğitimi programlarında öz bilgi temelini güçlendirecek uygulamalara yer verilmelidir.
- Türkçe öğretmen eğitimi programlarının içerikleri, öğretmen adaylarının dil becerileri öğretimi konusunda uzman profesyoneller olarak mezun olmalarına izin verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

- Öğretmen adaylarının uygulama ortamlarıyla karşılaştırılması adına son sınıf çok geç olduğu için okul deneyimi ya da öğretmenlik uygulaması dersleri 4. sınıfa bırakılmadan en geç 3. sınıf itibarıyla başlatılmalıdır.
- Sınıfı ve okul ortamını tanıma adına lisans eğitiminde adayların uygulama okullarında daha fazla zaman geçirmelerinin yolları aranmalıdır.
- Adayların içinde buldukları toplumun yapısı, özellikleri ve bu koşulların sınıfa yansımaları konusunda yeterli bir donanıma sahip olması adına lisansta yürütülen eğitim sosyolojisi ders içerikleri bu gereklilik bağlamında yeniden yapılandırılmalıdır.
- Lisans eğitiminde adayların öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel açıdan tanımalarına izin veren ve dil becerileri temelinde öğrencileri geliştirmelerine (gözlem, eylem araştırmaları vb.) imkân veren uygulamalar yapılmalıdır.
- Okul, üniversite, öğretmen ve öğretim üyeleri arasındaki iletişimi güçlendirecek proje çalışmaları yürütülmelidir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Arslan, A. (2013). Çeşitli değişkenler açısından ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 61-81.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 46, 63-77.
- Aydın, İ. S. (2013). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 67-81.
- Bayrak-Ozmutlu, E. (2022). The relationship between theory and practice: An examination based on preservice teachers' beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education*, (30), 223-249.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* içinde (709-725). Macmillan.
- Carnegie (2010). *U.S. Teachers not well prepared to teach mathematics: Study findings*. Carnegie Press Release. Accessed from: <https://www.carnegie.org/news/articles/us-teachers-not-well-prepared-to-teachmathematics-study-finds/>

- Cemiloğlu, M. (2005). Yeniden yapılanma çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Uludağ Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 207-216.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Coleman, P. (2022). Validity and reliability within qualitative research for the caring sciences. *International Journal of Caring Sciences*, 14(3), 2041-2045.
- Çakmak, M. (2013). Öğretim deneyimlerinden öğrenmek: Yeni öğretmenlerin düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı* (1), 55-67.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin” Türkçe öğretimine” yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 399-405.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 958-976.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Deniz, U. (2022). What should we understand from teachers’ professional identity? An overview of the literature. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 113-127.
- Duru, S. (2022). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş özellikleri, motivasyonları, üniversite ve alan seçimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 122-148.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Durukan, E. ve Maden S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2019). Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimleri sürecinde karşılaştıkları sorun ve kaynakları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1080-1099.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(40), 21-39.
- Göçer, A. (2020). *Meslek öncesi öğretmen yetiştirme Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve mikro-öğretim uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S. ve Yetkiner A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Science Economy*, 5(3), 12-23.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94.

- Hanedar, R. T. (2011). *8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kan, M. O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Kansanen, P. ve Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(2), 203-218.
- Magnusson, S., Krajick, J. ve Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome; N. G. Lederman (Eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge* içinde (95-132). Kluwer Academic Publishers.
- MEB-EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001)*. MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) 8. sınıflar raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.) Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Morine-Dershimer, G. ve Kent, T. (1999). *The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge*. Springer.
- Müldür, M., ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Özkan, B. ve Şahbaz N. K. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre Türkçe eğitimi lisans programı. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi 27-29 Mayıs 2011* içinde. T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (S. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683- 700.
- Shulman, L. S. ve Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession*. Carnegie Corporation.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Tekşan, K. ve Karaca, A. (2021). Öğrencilerin konuşmalarında karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 111-130.
- Thakur, S. ve Chetty, P. (2020). How to establish the validity and reliability of qualitative research? Accessed from: <https://www.projectguru.in/how-to-establish-the-validity-and-reliability-of-qualitative-research/>
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research. Erişim adresi: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP436/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf>
- Yalap, H., Demirgüneş, S. ve Akay, A. (2020). Türkçe eğitimi bölümlerinde eğitim programı nasıl olmalıdır? *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 230-254.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- YÖK, (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK, (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.