



Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri*

Views of Primary School Teachers on Undergraduate Education

Feyza Müdüroğlu Arısoy^a, Erdener Arısoy^b†, Mukadder Boydak Özanc^c

^aMinistry of National Education, Malatya, Türkiye

^bMinistry of National Education, Malatya, Türkiye

^cFirat University, Elazığ, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 46 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, lisans eğitimlerini uygulama yönünden zayıf, teorik açıdan faydalı buldukları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu uygulayabilirken bir kısmı uygulayamamaktadır. Lisans programında yer alan mesleki derslerin çoğu ile bazı alan bilgisi dersleri faydalı görülürken sayısal dersler başta olmak üzere bazı dersler faydasız görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını büyük ölçüde olumlu karşılamıştır. Ayrıca lisans eğitimi olmadan öğretmenlik yapmanın önemli eksikliklere yol açacağı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenliği lisans programı.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of primary school teachers about the undergraduate education. The research is a phenomenological study, which is one of the qualitative research designs. The data of the study were collected from 46 primary school teachers determined by the maximum variation sampling method. The data collected with a semi-structured interview form were analysed by content analysis. As a result of the research, it was understood that the primary school teachers found the undergraduate education weak in terms of practice and useful in terms of theory. While some of the primary teachers can apply many of the teaching methods and techniques, some of them cannot. While most of the vocational courses and some field knowledge courses in the undergraduate program are considered beneficial, some courses, especially physics, chemistry, and biology, are considered useless. Primary school teachers have largely welcomed the 2018 primary teaching undergraduate program. In addition, it was stated that teaching without a bachelor's degree would lead to significant deficiencies.

Keywords: Primary school teacher, teacher education, primary school teacher education program.

© 2023 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

İlköğretimin birinci kademesi hem eğitimde hem de toplumsal anlamda yaşanan değişimlere ayak uydurulabilmesinde başlangıç noktasını oluşturmaktadır. İlkokul öğrencilerinin eğitimlerinden sorumlu olan asıl kişi ise sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişikliklerin, geliştirmelerin ilk basamağını oluşturan öğretmenlerin de sınıf öğretmenleri olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelikte eğitim öğretim hizmeti verebilmelerinde de hizmet öncesi eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Öğretmenleri yetiştirecek

* This study was prepared by the second author by developing a non-thesis master's term project prepared by the first author under the supervision of the third author.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: ^bErdener Arısoy, Ministry of National Education, Malatya, Türkiye, E-mail address: erdenerarisoy@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8031-3335.

^aFeyza Müdüroğlu Arısoy, Ministry of National Education, Malatya, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-7693-9274.

^cMukadder Boydak Özanc, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Firat University, Elazığ, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-5690-6985.

Received Date: February 24th, 2022. Acceptance Date: October 4th, 2022.

olan kurumlar ve uygulanacak programların niteliği ve içeriği, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini etkilemektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Sınıf öğretmeni, öğrencilerin ve geleceğin yetişkinlerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini şekillendiren, gelecekte yaşayacakları hayata yön veren, yaratıcılıklarını ve araştırma becerilerini destekleyen öğretmendir (Ataünal, 1994). Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, ilkokuldaki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum da hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve mutluluğu açısından sınıf öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen becerilere ve yeterliklere sahip olmalarında en önemli unsur, öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme programları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayarak eğitim sistemine olumlu katkılar yapabilir. Bunun için de programların, programda yer alacak derslerin ve bu derslerin içeriklerinin, program süresince yapılacak öğretim etkinliklerinin doğru şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin ve bu eğitimin öğretmenlik deneyimlerine yansımalarının anlaşılması amaçlanmıştır.

1.1. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik yapmak için çok hevesli olan, çok zeki insanlar bile başarılı olabilmek için öğretmeye yönelik olarak bir hazırlık sürecinden geçmelidir (Darling-Hammond, 2000a). Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin belirli özellikleri taşımaları gerekir. Eğitimin asıl hedefi olan öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanması, topluma uyumlu ve faydalı bireyler yetiştirilmesi için öğretmenlerin bazı yeterlikleri taşımaları gerekmektedir (Şahin ve Kartal, 2013). Öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca başarılı bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlikler, mesleki yeterlik olarak tanımlanır (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser ve Lehmann, 2008). Hizmet öncesi eğitimin sonunda öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleki becerileri kazanmaları hedeflenir. Öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin, gelecekte öğretmen olarak eğitim sistemine girecek olan adayları, öğretmen olduklarında yaşayabilecekleri bazı zorluklara karşı hazırlaması beklenir. Bu süreçte öğretmen adaylarına gerekli yeterliklerin kazandırılmaması, öğretmen olduklarında ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılamaması hem öğretmen yetiştirme için harcanacak kaynakları ve zamanı gereksiz kılacak hem de etkili öğretmenler yetiştirilememesi nedeniyle eğitim sistemini ve sonucunda toplumu olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin iyi planlanması, sorunların giderilmesi önem taşımaktadır (Vural, 2006).

Öğretmen adaylarının, mesleki yeterlikleri kazanmalarında ve nitelikli öğretmenler olmalarında en kritik nokta öğretmenleri yetiştiren kurumlardır. Öğretmenleri yetiştiren kurumlar ile öğretmenlerin görev alacakları kurumların, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve bu niteliklerin nasıl kazandırılacağı konusunda ortak görüşler taşımaları ve bu süreçte iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda değişen ihtiyaçlar kapsamında programların güncellenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi de yine bu kurumların birlikte hareket etmeleriyle gerçekleştirilmelidir (Çakmak ve Civelek, 2013).

Araştırmalar da öğretmen yetiştirme bazı çıktılar açısından önemini ortaya koymaktadır. Darling-Hammond (2000b) tarafından farklı eğitim kademelerinde yapılan çalışmada, iyi bir hizmet öncesi eğitim almanın birçok sosyo-ekonomik faktöre göre öğrenci başarısını daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirmenin, öğrenci başarısı için faydalı kabul edilen düşük sınıf mevcutlarına göre de öğrenci başarısını daha çok etkilediği bulunmuştur. Monk (1994) da ortaöğretim düzeyinde yaptığı çalışmada hizmet öncesi eğitimde alan bilgisine yönelik hazırlığın öğrenci öğrenmesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca pedagoji derslerinin de öğrenci öğrenmesini etkilediğini belirlemiş, bu sonucun öğretmen yetiştirmede hem alan bilgisinin hem de pedagojik bilginin önemini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Hizmet öncesi eğitim içeriğiyle benzerlik taşıyan 1 yıllık bir öğretmen yetiştirme programının bile deneyimli öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve becerilerini önemli şekilde artırdığı, araştırmalarla ortaya konmuştur (Kunzman, 2003). Öğretmen yetiştirme sürecinin bazı diğer çıktıları ise öğretmen öz-yeterliği ve mesleklerine yönelik tutumlarıdır. Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002) yaptıkları çalışmada, kendilerini öğretmenliğe daha hazır hisseden öğretmenlerin tüm öğrencilerine ulaşabileceklerine, sorunları çözebileceklerine ve tüm öğrencilerine öğretebileceklerine daha fazla inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmenliğe iyi hazırlandığını düşünen öğretmenlerin, öğretmenliği bir meslek olarak görme olasılıklarının ve tekrar meslek seçimi yapacak olsalar yine öğretmen olmayı seçme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının sorumluluğundadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için bu durum olumlu kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı kurumlarda, farklı şekillerde yetiştirilmesi yerine aynı ya da benzer kaynaklarda yetiştirilmeleri, bu olumluluğun bir dayanağı olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının üniversitelerde yetiştirilmeleri, bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü ve araştırmaların

yapıldığı bir ortamda öğrenim görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu şekilde bilimsel düşünmenin ve belli standartlarda öğretmen yetiştirme uygulamalarının yürütülmesinin önü açılmaktadır (Doğan, 2005).

Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak öğretmen adaylarının alan bilgisine, meslek bilgisine ve öğretim uygulamalarına yönelik dersler yer almaktadır (Senemoğlu, 2003). Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi, toplumun farklılıklarını tanınması, düşünme ve araştırma becerilerini kazanması, bireysel niteliklerinin artırılması, değerler konusunda geliştirilmesi gibi konular da öğretmen yetiştirmede önemli boyutları oluşturmaktadır (Ubuz ve Sarı, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde adaylar, öğrendikleri bilgileri öğretme sürecinde nasıl kullanacağı konusunda her zaman önemli kazanımlar elde edemeyebilir. Alan bilgisi ve pedagoji, genellikle birbirinden ayrı şekilde öğretilir. Öğretmen adaylarının bu farklı bilgi temellerini öğrenirken bilgiyi öğretim bağlamında nasıl kullanacağına ilişkin kendi yollarını bulmaları da beklenir (Nilsson, 2008). Buna karşın hâlen köklü bir anlayış değişiminin yaşanmadığı geleneksel öğretmen yetiştirme programları; alan bilgisi ve pedagoji hakkında yeterince bilgi edinilmesi için yeterli zamanın tanınamaması, yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki iletişim eksiklikleri, derslerin içeriğinin yetersiz olması, yeterince uygulamaya dönük olamaması gibi konularda eleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2000a).

Son olarak 20. Milli Eğitim Şurası'nda da öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Şura'da, bu programlarda yer alan öğretmenlik uygulamalarının daha verimli, etkin olması ve çeşitliliğin artması yönünde karar alınmıştır. Bunun için de öğretmen yetiştirme programının uygulandığı yükseköğretim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığının iş birliği içinde olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Şura'da, öğretmen yetiştirmede iyileştirme sağlanması adına alınan bir başka karar ise öğretmenlik programlarında yer alan yeterlik alanlarının küresel değişim ve gelişimlere, krizlere ve acil durumlara yönelik ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde güncellenmesi yönündedir. 20. Milli Eğitim Şurası'nda, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin bazı yönlerden gözden geçirilmesi, etik, kültür mirası, değerler, farklılıkların tanınması gibi konularda kapsayıcı olacak şekilde iyileştirilmesi yönünde karar alınmıştır. Şura'da son olarak, öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğretim kurumları, sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların arasındaki koordinasyonun geliştirilmesine karar verilmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim yetiştirme programlarında kontenjanların, öğretmen ihtiyacına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2021). Şura'da alınan tavsiye niteliğindeki bu kararlar, öğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesine yönelik alınması gereken bazı önlemleri ifade etmektedir.

1.2. Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

İlköğretim, bireyler ve toplumlar için önemli bir evreyi oluşturmaktadır. Temel bilgi ve beceriler, bir vatandaş olmanın doğası ve gerekleri, demokratik kültürün temelleri bu eğitim kademesinde atılmaktadır. Öğrencilerin bir birey ve toplumun bir üyesi olarak davranışları, etik kültürü benimsemesi ve bunu topluma yansıtması açısından ilköğretim ve ilköğretimin birinci kademesini oluşturan ilkokullar önem taşımaktadır. İlköğretimde görev alan öğretmenlerin de bu sorumluluğun bilincinde olmaları, öğrencilerin sosyal anlamda davranışlarında, eğitim ve öğretime yönelik tutumlarında, vatandaşlık bilinçlerinde olumlu etkiler yapmaları beklenmektedir (Genç, 2005).

Sınıf öğretmenliği, kendine özgü birçok unsuru olan bir öğretmenlik alanıdır. Gerek hizmet öncesi eğitimde yer alan dersler gerekse hizmet sürecinde girdikleri dersler oldukça çeşitlidir. Birbirinden neredeyse bağımsız birçok disiplin, bir sınıf öğretmeninin hem lisans programında hem de görev yaptıkları okullarda karşılarına çıkmaktadır. Alanın bu çok disiplinli ve çeşitli yapısı da sınıf öğretmenliğini özgün bir öğretmenlik alanı kılmaktadır (Çaycı, 2011). 6 ya da 7 yaşındaki çocukların, okul öncesi eğitim sonrasında karşılaştıkları ilk öğretmenleri, sınıf öğretmenidir. Çocukların ellerini nasıl yıkaması gerektiği, nasıl meslek sahibi olunacağı gibi birçok konuda öğretmenlerinin söylediklerini aileleriyle paylaştığı görülebilir. Bu durum, çocukların aile dışındaki birinin uzmanlığına güvendikleri ilk zamanlardır. Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda çocukların sosyalleşmesi, öğrenmeye karşı tutumları açısından öğretmenin rolü, çocukların sonraki yıllardaki akademik ve sosyal gelişimlerini de etkileyecek kadar önemlidir (Enever, 2014). Öğrencilerin öğrenmelerini ve bilişsel anlamda gelişmelerini sağlayan, araştırmaya, düşünmeye ve problem çözmeye yönelik becerilerini geliştirmelerine katkı sunan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin iletişim becerileri, yaratıcılıkları ve sosyalleşmelerinde önemli pay sahibidir. Bu şekilde hem bireylerin hem de toplumun gelişiminde kilit rolde oldukları söylenebilir (Senemoğlu, 2003).

Öğretmenlik mesleği, diğer birçok meslekte olduğu gibi nispeten küçük görevlerle başlanıp zamanla daha zorlu görevlerin üstlenildiği bir meslek değildir. Öğretmenler, hizmet öncesi eğitimin ardından doğrudan tam sorumluluk aldıkları görevlerine başlar. Bu nedenle öğretmenlerin bir an önce eğitim ve öğretimle ilgili zorluklarla başa çıkması beklenir (Tynjälä ve Heikkinen, 2011). Sınıf öğretmenleri de henüz okula başlamış olan öğrencilerin eğitim ve öğretiminden en çok sorumlu kişi olarak önemli bir görev üstlenerek mesleğe başlar. Ancak bu zorlu role hazırlanmak, ilköğretimin sosyal ve duygusal sorumluluklarıyla başa çıkmak, yaşanabilecek değişikliklere yönelik olarak esnek ve

yaratıcı uygulamalar bulmak gibi konularda sınıf öğretmenlerini hazırlamak konusunda sorunlar yaşanabilmektedir (Murray ve Passy, 2014). Araştırmalar, hizmet öncesi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğretme performansını ve öğretmeye yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini gösterse de (Bayraktar, 2011; Greaney, Burke ve McCann, 1999) geliştirilmesi gereken noktalar vardır. Örneğin sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde teoriye ağırlık verilirken yeterince uygulamaya dönük bir eğitimin verilmemesi gibi sorunlar hem Türkiye’deki hem de yurtdışındaki bazı araştırmalarda sınıf öğretmenleri veya öğretim üyelerince dile getirilmiştir (Flores, Santos, Fernandes ve Pereira, 2014; Kılıç Özmen, 2019; Saloviita ve Tolvanen, 2017; Taş, Kunduroğlu Akar ve Kiroğlu, 2017; Vural, 2006). Bu sorunların üstesinden gelinmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecine yönelik olarak sınırlılıkların ve olası sorunlara yönelik çözümlerin belirlenip geliştirilmesi gereklidir. Bu programların sorunlarının tespit edilmesi, çağın şartlarına uygun şekilde programların düzenlenmesi ve daha nitelikli hâle getirilmesi geniş bir yelpazede eğitim sistemini etkileyebilecektir (Şahin ve Kartal, 2013; Taçman, 2009).

Bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine başarılı nesillerin yetiştirilmesindeki rolü ve atfedilen sorumlulukları ve önemi nedeniyle, nasıl daha iyi sınıf öğretmenleri yetiştirilebileceği konusu, politika yapımcılar tarafından dikkat edilen konulardan biri olmuştur (Senemoğlu, 2011). 1994-1998 yılları arasında gerçekleştirilen YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi’nde yapılan çalışmalar, o güne dek uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programının artık dönemin gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğunu ifade etmişti. Bunun üzerine yeni bir program hazırlanarak 1998 yılından itibaren uygulamaya kondu. Alan bilgisi ve eğitimi, öğretmenlik formasyonu, genel kültür ve diğer dersler şeklinde sınıflandırılabilir program, 2006 yılına kadar uygulandı (Yükseköğretim Kurulu, 1998). Hazırlanan 2006 sınıf öğretmenliği lisans programında alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri yer aldı (Yükseköğretim Kurulu, 2007). 2018 yılında ise alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığının artırılması, öğretmenlik uygulamalarını yapılandırma, lisans programlarını Milli Eğitim Bakanlığınca yenilenen ders programlarıyla uyumlu hâle getirme gibi ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir program hazırlandı ve uygulamaya kondu. Alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin bulunduğu programda İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi, Karakter ve Değer Eğitimi, Eğitimde Etik ve Ahlak gibi yeni dersler bulunmaktadır. Ayrıca bazı derslerinin isimlerinin değiştiği, programın genel anlamda sadeleştirildiği ve seçmeli ders sayısının ise artırıldığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının programa ilişkin görüşlerinin incelendiği (Çaycı, 2011; Çoban, 2011; Şahin ve Kartal, 2013; Vural, 2006), programın teorik olarak tartışıldığı (Küçükahmet, 2007) ya da 2018 lisans programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği (Kılıç Özmen, 2019) araştırmalar görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin, kendi öğrenim gördükleri programın ve derslerin mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğinin incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın bu açığı doldurması amaçlanmaktadır. Bu şekilde mesleğe başlamış öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenliği lisans programlarının olumlu ve olumsuz yönleri, öğretmenlerin öğretmenlik yaşantılarını nasıl etkilediği, öğretmenlerin lisans programında yeterli ve yetersiz gördükleri derslerin hangileri olduğu ortaya konabilecektir. Araştırmada ulaşılabilecek sonuçların sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Belirtilen bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, lisans düzeyinde almış oldukları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimleri, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl etkilemektedir?
3. Sınıf öğretmenleri, lisans programında gördükleri derslerden hangilerini faydalı ve az faydalı bulmaktadır?
4. Sınıf öğretmenlerinin, 2018 lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında bir olguya ilişkin, o olguyu deneyimleyen bireylerin görüşleri ve deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bireysel ve ortak anlamda bilince nasıl dönüştürüldüğü keşfedilmeye çalışılır. Bu olguların araştırılması, bu olgulara ilişkin doğrudan deneyimleri olan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak anlayışı geliştirmeyi ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ve bu eğitimin mesleklerine yansımalarına ilişkin yaşantıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilecek katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan konudaki çok sayıda varyasyonu içeren genel noktaların saptanmasıdır. Bu şekilde birbirinden birçok yönden farklı olan birimlerin ortak noktaları, deneyimleri saptanabilmektedir (Patton, 2002). Farklı illerde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak hem görev yapılan il anlamında maksimum çeşitliliğe ulaşılmaya çalışılmış hem de öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları ilde çalışmak isteyebilecekleri varsayımıyla mezun olunan üniversite konusunda da çeşitliliğe ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmaya 46 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların % 65.2'si kadın, % 34.8'i erkektir. Meslekteki yılları 1 ile 24 arasında değişirken ortalaması 7.93'tür. Çoğunluğu Malatya, Şanlıurfa, Şırnak olmak üzere Aydın, Balıkesir, Bursa, Çanakkale, Gaziantep, İstanbul, Kahramanmaraş, Kocaeli, Mardin, Ordu, Samsun, Yozgat illerinden öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların Uludağ Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi başta olmak üzere 22 farklı üniversiteden mezun oldukları göz önüne alınırsa mezun olunan üniversite konusunda da çeşitliliğin sağlanabildiği görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formda yer alan sorular için bir alan uzmanının görüşü alınmıştır. İki sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış ve bir soruda düzenleme yapılmış, bir soru forma eklenmiştir. Formda demografik bilgilere ilişkin soruların ardından öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini meslek hayatında nasıl kullandıklarına, lisans programlarında faydalı buldukları ve az faydalı buldukları derslere ve 2018 lisans programındaki derslere, son olarak lisans eğitimi olmadan öğretmenlik yapmanın yaratabileceği farklılıklara ilişkin görüşlerinin sorulduğu açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca görüşmelerde, katılımcıların görüşlerini ifade etmekte zorlanması ya da daha derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulması durumlarında yöneltilmek üzere sonda sorular da hazırlanmış ve kullanılmıştır.

Pandeminin etkili olduğu ve önlemlerin henüz azaltılmadığı bu dönemde hem riskli olması hem de katılımcıların kabul etmemesi nedeniyle yüz yüze görüşmelerden kaçınılmıştır. Ayrıca görev yapılan il bazında maksimum çeşitliliğe ulaşabilmek adına ve birbirinden çok uzak illerdeki öğretmenlerle yüz yüze görüşebilmenin çok zor olması nedeniyle de veriler, çevrimiçi görüşmeler ve online formlar aracılığıyla toplanmıştır. Öncelikle çevrimiçi görüşmelerle 8 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak pandemide online dersler vermenin zorlukları ve bunun getirdiği bıkkınlık nedeniyle birçok öğretmen çevrimiçi görüşmelere katılmak istememiş, çevrimiçi görüşmeler sonlandırılmıştır. Verilerin doyunluğa ulaşmadığı düşünüldüğü için verileri zenginleştirmek adına 38 katılımcıya da online formlar gönderilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların onay verdiği durumlarda kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya çevrilmiştir. Katılımcıların kayıt alınmasını istemediği durumlarda ise görüşmeyi yapan araştırmacı, katılımcının yanıtlarına ilişkin detaylı notlar almıştır. Online formlar aracılığıyla alınan yanıtlar da düzenlendikten sonra verilerin analizine başlanmıştır. Veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırılan olay ya da olguların kavramsallaştırılması, birbiriyle benzer nitelikte olanların bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu şekilde ifade edilen birbirine benzer kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilir. Burada tümevarımcı bir süreçten söz etmek mümkündür (Özdemir, 2018). Fenomenolojik araştırmalar için bu süreç ele alındığında, kavramsallaştırmanın sonunda fenomene ilişkin deneyimlerin anlaşılmasına adına kavramlar kategorilere ve sonunda temalara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2021). Bu doğrultuda katılımcıların yanıtlarından oluşturulan görüşme dökümleri tekrarlı şekilde okunmuş, bu okumalar sonunda birincil kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar tekrar gözden geçirildikten sonra birbirine benzeyen kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler sayesinde fenomene ilişkin deneyimlerden yola çıkarak ortak anlayışların anlaşılmasına çalışılmıştır.

2.4. Araştırmacıların Rolü

Araştırmada, birinci yazar ve ikinci yazar aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu nedenle iki yazarın da sınıf öğretmenliği lisans eğitimine yönelik kendi deneyimleri ve ön yargılarının bulunması kaçınılmazdır. Birinci yazar, veri toplama sürecinin ilk aşamasında bulunmuş ve bu süreçte online formlar aracılığıyla veri toplamıştır. Bu nedenle ön yargıları, katılımcıların yanıtlarını etkilememiştir. İkinci yazar ise veriler doyunluğa ulaşmadığı için veri toplama sürecinin ikinci aşamasında görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde, katılımcıların yanıtlarını etkilememek adına kendisinin de sınıf öğretmeni olduğunu katılımcılarla paylaşmamayı tercih etmiştir. İkinci yazar, büyük kısmını üstlendiği verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde de kendi deneyimlerini gerek kodların ve kategorilerin oluşturulması gerekse bulguların ortaya konması süreçlerinde mümkün olduğunca askıya almış, çalışmanın

bulgularını etkilememeye özen göstermiştir. Birinci yazar da benzer şekilde kodlama sürecinde kendi deneyimlerini katılımcıların deneyimlerinden ayrı tutmaya dikkat etmiştir. Sonuçta her iki yazarın da kendi deneyimleri ve varsayımları, araştırmanın bulgularıyla benzerlikler ve farklılıklar taşımaktadır. Ancak araştırmacılar, varsayımlarını bu sürece yansıtmamışlardır. Araştırmanın üçüncü yazarı ise bir eğitim araştırmacısı olarak öğretmen yetiştirme konusunda araştırmaları da bulunan bir akademisyendir. Ancak sınıf eğitimi konusunda bir deneyimi olmaması nedeniyle, diğer yazarlara göre daha az ön yargı taşıdığı söylenebilir. Araştırmanın problem durumu, kapsamı, bulguların gözden geçirilmesi gibi aşamalarda bulunmuş, bir danışman rolü üstlenmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri

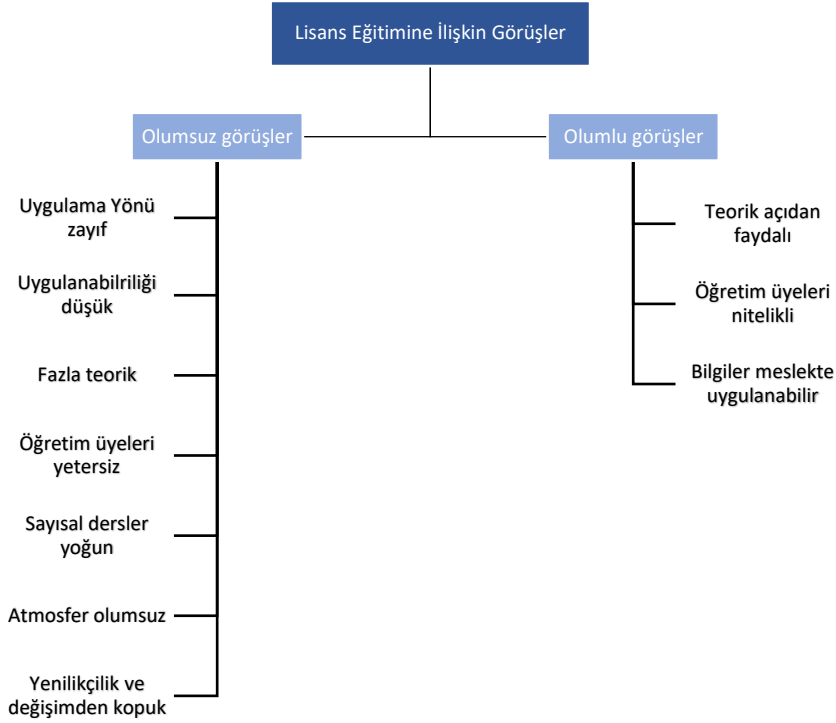
Geçerlik, genel anlamda bir çalışmanın bulgularına güven sağlanabilmesini ve bulguların doğruluğunu ifade eden bir kavramdır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Ancak nitel araştırmalarda tek bir gerçeğin ya da doğrunun bulunması değil, insanların bakış açılarının veya sosyal yaşamın içeriden bir bakış açısıyla tasviri söz konusudur. Bu nedenle geçerlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Benzer bir durum güvenilirlik için de geçerlidir. Nitel araştırmalarda sabit ve tekrarlanabilir ölçümler, farklı araştırmacıların birbirine çok yakın sonuçlara ulaştığı durumlar mümkün olamamaktadır. Bu yüzden güvenilirlik kavramı da nitel araştırmalarda farklı algılanmalıdır (Neuman, 2014). Nitel araştırmada temel anlamda geçerlik ve güvenirlüğün, araştırmacının dürüstlüğü ve şeffaflığı ile ilgili olduğu söylenebilir (Saldana, 2011). Nitel araştırmalarda, araştırmacıların ön yargıları ulaşılabilecek sonuçlar ve bunların geçerliği açısından önemlidir. Burada sözü edilen, araştırmacının ön yargılarından tamamen arınması ve çalışmaya hiçbir şekilde yansıtmaması değildir. Araştırmacı, ön yargılarının farkında olmalı ve bunu okuyuculara ifade etmelidir. Yansızabilirlik olarak da adlandırılan bu tartışma, nitel araştırmada geçerlik stratejilerinden biridir (Creswell, 2021; Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada da araştırmacıların rolü ve ön yargıları ifade edilmiş, araştırmacıların bu ön yargılarını araştırma sürecinde nasıl yönettikleri tartışılmıştır. İnanırcılık olarak da ifade edilebilecek iç geçerliğin sağlanması adına, ulaşılan sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, sonuçların doğruluğu ve yeterliği katılımcılarca teyit edilmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı üçlemesi ve düşük çıkarım tanımlayıcıları da nitel araştırmalarda geçerlik stratejileri arasında ifade edilebilir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacı bulunmasıyla ve katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmesiyle bu stratejiler uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise araştırmacıların kod listelerinin birbirleriyle yüksek uyum sağladığı belirlenmiş, akran incelemesi amacıyla bir alan uzmanının görüşleri alınmıştır (Miles vd., 2014).

3. Bulgular

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı, “teori ağırlıklı, uygulamada zayıf” şeklinde isimlendirilen tema, olumsuz görüşler ve olumlu görüşler şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bu tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Şekil 1’de ifade edilmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz görüşler incelendiğinde, lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olmasına önemli vurgu yapıldığı görülmektedir. Katılımcılar uygulamaya yönelik ders sayısı, uygulamalı derslerin içeriği ve uygulanışını yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Malatya’da çalışan, meslekte 8. yılındaki bir öğretmen, “Uygulama konusunda ise tamamen vasatın altında bir eğitim aldım. Okuma yazma öğretimi dışında hiçbir şey öğrenmedim diyebilirim. Uygulamaya yönelik çok az sayıda derste de gittiğimiz okullardaki öğretmenler bizi umursamadı.” ifadesiyle uygulamalı ders sayısı, içeriği ve uygulanışına yönelik olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Yozgat’ta çalışan bir öğretmen, bu derslerin uygulanışını “Yeterli görmüyorum. Uygulamalı derslerimizde çoğu zaman anlatım yöntemi kullanıldı. Mesleğimizde faydamıza dokunacak olan faaliyetler yapılmadı.” ifadeleriyle eleştirmiştir. Bir başka öğretmen ise “Lisans döneminde aldığım eğitimin koca bir çöpten ibaret olduğunu düşünüyorum. Şu etkinliği de üniversitede görmüştüm, o yöntemi uyguluyorum diyeceğim hiçbir şey yok.” ifadesiyle lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı yanıtları mezun oldukları üniversiteler bağlamında incelendiğinde, uygulama yönündeki olumsuz görüşlerin farklı birçok üniversiteden mezun olmuş öğretmen tarafından belirtildiği görülmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri

Katılımcılardan bazıları, lisans düzeyinde öğrendiklerinin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren öğretmenler, lisans eğitimlerinde teorik bilgileri edinmiş olsalar da öğretmenlik mesleğinde bu bilgileri kullanmakta zorlanmaktadır. Kahramanmaraş'ta çalışan, meslekte 5. yılındaki bir öğretmen “Aldığımız öğretim derslerinin sahaya indiğimizde yetersiz kaldığını gördüm. Lisans eğitiminde teorik olarak öğrendiğim şeyleri her biri kendine has öğrencilerle uygulamakta zorluk çekiyorum.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Meslekte 16. yılındaki deneyimli bir öğretmen ise “Lisans düzeyinde gördüğüm dersler öğretmen olduktan sonra çok az düzeyde işime yaradı. Birleştirilmiş sınıfta göreve başladım ve mesleği çalıştıkça öğrendim maalesef. Öğrendiğimiz bilgileri uygulamalı görmediğimiz için kalıcı olmadı ve kitabi bilgiler sınıf ortamımızda karşılığını bulmadı.” ifadeleriyle lisans düzeyinde öğrendiklerinin uygulanabilirliğini düşük bulduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuz deneyim, lisans düzeyindeki derslerin teorik ağırlıklı olmasıdır. Bir katılımcı, bu konudaki görüşünü “Derslerimiz çok fazla teoriktir. Uygulamada işe yarayacak, hayatilik ilkesi göz önünde bulundurulmuş bir programın olmasını isterdim.” şeklinde dile getirmiştir. Derslere giren öğretim elemanlarının yetersizliği ve verimsizliği de dile getirilen bir başka olumsuzluktur. Bu konuda katılımcılar “Derslerimize alanında uzman olan öğretim görevlisi kişiler girmedi.” ve “Bazı hocalarımız maalesef yeniliğe ayak uyduramamıştı.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra sayısal derslerin yoğun ve içeriklerinin ağır olması, atmosferin olumsuz olması ve yenilikçilik ile değişimden uzak olunması, katılımcı sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerine ilişkin dile getirdikleri olumsuzluklar arasında yer almıştır. 4 katılımcı ise görüşünü yalnızca “yetersiz” şeklinde ifade etmiş, bu yanıtlar kategoriler arasında dahil edilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerine ilişkin olumlu görüşlerinde ise bu sürecin teorik açıdan faydalı olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konudaki görüşlerini meslekteki 8. yılında olan bir öğretmen “Teorik bilgileri oldukça iyi öğrendik.”, bir başka öğretmen ise “teorik olarak alınabilecek en güzel eğitimi aldık.” şeklinde ifade etmiştir. Ancak bu kategoride verilen tüm yanıtlarda teorik eğitimin faydalı olmasına karşın uygulama yönünün zayıf olduğu ifade edilmiştir. Malatya’da çalışan bir öğretmenin “Teorik olarak faydalı ancak uygulama olarak eksik.” ve Şırnak’ta çalışan bir öğretmenin “Teorik olarak yeterli ancak pratikte daha fazla eğitim olmalı.” görüşleri, bu karşıtlığı ortaya koymaktadır. Bu durum, teori ile uygulama arasındaki dengesizliği gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşler ise lisans eğitimlerinde öğretim üyelerinin nitelikli olması ve bilgilerin meslekte uygulanabilir olmasıdır. Bir katılımcının “İyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Çoğu öğretmenimiz alanlarında başarılı ve deneyimli eğitmenlerdi.” şeklindeki ifadesi ile Şırnak’ta çalışan, meslekte 5. yılında olan bir

öğretmenin “*Lisans ortamında gördüğüm öğrenimle öğretmen olduğum zaman karşılaştığım sorunları çok rahat çözebildim. Kağıt üzerinde eğitim almadığımı sınıf ortamına uyarlayabildiğimi fark ettim. Benim için en olumlu tarafı buydu.*” ifadesi, bu olumlu görüşlere örnek olarak verilebilir.

3.2. Lisans Öğrenilen Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Araştırmanın başında yapılan pilot uygulamada, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamakta zorlandıklarına vurgu yapması dikkat çekmiş, bu nedenle veri toplama sürecinde öğretmenlere bu durum ayrıca sorularak ele alınmıştır. Katılımcı yanıtları göz önüne alındığında bazıları birbiriyle çelişen, bazıları benzerliklere sahip olsa da farklı anlamlar taşıyan kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, lisans programında öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslek hayatlarında kullanamadıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir öğretmen, bu konudaki görüşünü “*Teoride öğrendiğimiz tekniklerin birçoğunu maalesef öğretmenlikte uygulayamıyoruz.*” şeklinde belirtmiştir. Şartlar nedeniyle kullanmanın zor olmasını ifade eden kategorideki yanıtlar ise hem “*birçoğu uygulanamıyor*” kategorisine dahil olan hem de yöntem ve tekniklerin uygulanamama nedenini açıklayan yanıtlardır. Katılımcılar sınıftaki bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, yoğun müfredat gibi şartlar nedeniyle öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda Mardin’de çalışan, 8. yılındaki bir öğretmen “*Üniversite eğitimimde öğretim yöntem ve tekniklerini ayrıntılı olarak öğrendim. Sınıfta bunu uygulamak kimi zaman çok zor oluyor. Sınıfın seviye farklılığından dolayı istediğim şekilde gerçekleştiremiyorum.*” ifadesiyle, sınıf içindeki bireysel farklılıklar nedeniyle zorlandığını dile getirmiştir. Malatya’da çalışan bir öğretmen “*Kalabalık sınıflarda birçok tekniği kullanmak mümkün olmuyor.*” ifadesiyle, sınıf mevcudunun öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken kendisini zorladığını belirtmiştir. Şırnak’ta çalışan bir öğretmen ise yöntem ve teknikleri uygulamakta zorlanmasına ilişkin görüşlerini “*Üniversitede öğrendiğimiz yöntem ve tekniklerin birçoğunun sınıflarımızın kalabalık olması, teknik yetersizlikler, daha çok akademik başarı odaklı bir anlayış söz konusu olması, yetiştirmek zorunda olduğumuz müfredat gibi birçok nedenden dolayı kısıtlı bir kısmını aktarabiliyoruz.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Görüldüğü üzere farklı nedenler, lisans eğitiminde öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin farklı ortamlarda uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunun uygulanamaması ve şartların zorlayıcı olmasıyla benzer doğrultuda olan diğer bazı kategoriler de bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin çoğunun işlevsel olmaması, bunlardan biridir. Meslekte 7. yılındaki bir katılımcının “*Çoğu uygulamaya geçirilmesi çok zor, pratiklikten ve işlevsellikten uzak teknikler.*” şeklinde ifade ettiği bu durum, yöntem ve tekniklerin birçoğunun kullanılamamasının başka bir sebebi olarak gösterilebilir. Benzer şekilde bazı öğretmenlerin kendi öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirerek kullanması da söz konusudur. Şırnak’ta çalışan, meslekte henüz 2. yılındaki bir öğretmen bu konudaki görüşünü “*Genelde kullanımı çok zor oluyor ve kendi yöntem ve tekniklerimi bulmaya çalışıyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca başka bir öğretmenin “*Yetersiz eğitim ve öğretim yapıldığı için zamanında almamız gereken dersler çoğu zaman soyut bir şekilde işlendi. Kendimizi üniversitede yeteri kadar geliştiremedik.*” ifadesiyle belirttiği gibi lisans eğitiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterince öğrenilememiş olması gibi durumlar da bu yöntem ve tekniklerin uygulanamamasında etkili olmuştur.

Katılımcılardan bazıları, lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerini kısmen kullanabildiğini ifade etmiştir. Şırnak’ta çalışan bir öğretmen, “*Bulduğum imkanlar dahilinde hepsini uygulayamasam da uygulayabildiklerim faydalı oluyor.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini şartlar nedeniyle kısmen uygulayabildiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı “*Bazılarını kullanıyorum ama bazılarını uygun bulmuyorum.*” ifadesiyle, bunu kendi isteğiyle yaptığını dile getirmiştir. Şanlıurfa’da çalışan, meslekte 6. yılındaki bir katılımcı ise “*İlk yıllarımda daha çok kullansam da ara ara derslerimde uygulamaya çalışıyorum.*” ifadesiyle yöntem ve teknikleri zamanla daha az kullandığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra yöntem ve tekniklerin birçoğunun uygulandığını dile getiren katılımcılar da vardır. Bu doğrultudaki görüşlerini Malatya’da çalışan, 10. yılındaki bir öğretmen “*Gördüğüm bütün öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenlik mesleğimde kullanıyorum.*”, meslekteki 7. yılında olan bir öğretmen ise “*Özellikle staj yılımda kazandığım deneyimler ve danışmanımdan aldığım dönütleri hala hatırlıyor ve öğrendiğim yöntem teknikleri kullanıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Faydalı ve Az Faydalı Buldukları Dersler

Katılımcılara, öğretmenlik deneyimlerini düşündüklerinde lisans öğrenimlerinde gördükleri derslerden hangilerini faydalı buldukları ve az faydalı buldukları sorulmuştur. Dersleri hatırlamaları amacıyla öğrenim gördükleri yıllarda geçerli olan sınıf öğretmenliği lisans programı katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılara meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinden hangilerini faydalı ya da az faydalı buldukları ayrı ayrı sorulmamıştır. Ancak bulgular, görüşmelerde ifade edilen derslerin 2006 lisans programı referans alınıp ait oldukları sınıflandırmaya göre

kategorilendirilmesiyle ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin faydalı buldukları derslere ve bunların kategorilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Faydalı Buldukları Dersler

Kategori	Ders
Meslek Bilgisi	Sınıf Yönetimi
	Öğretim İlke ve Yöntemleri
	Okul Deneyimi
	Eğitim Psikolojisi
	Öğretmenlik Uygulamaları
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
	Ölçme ve Değerlendirme
	Gelişim ve Öğrenme
	Eğitim Bilimine Giriş
Alan ve Alan Bilgisi	Rehberlik
	Drama
	İlkokuma ve Yazma Öğretimi
	Matematik Öğretimi
	Erken Çocukluk Eğitimi
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi
	Çocuk Edebiyatı
	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
	Hayat Bilgisi Öğretimi
Türk Dili I/II	
Genel Kültür	Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları
	Bilgisayar I/II

Tablo 1 incelendiğinde ve katılımcı yanıtları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı Sınıf Yönetimi, Drama, Öğretim İlke ve Yöntemleri, İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi uygulamaya dönük olduğu söylenebilecek dersleri faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra lisans programında, alan ve alan bilgisi derslerine göre daha az sayıda dersin bulunduğu meslek bilgisi kategorisine ait derslerin önemli bir kısmının öğretmenlerce faydalı bulunduğu görülmektedir. *“Hemen hepsi faydalı ama mesleki dersler daha çok işime yarıyor.”* gibi katılımcı görüşleri de meslek bilgisi derslerinin daha faydalı bulunduğuna yönelik bir eğilim olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, meslek bilgisi derslerinden 2006 sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli ders, Özel Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dışındaki tüm derslerin faydalı bulunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak 1998 lisans programında yer alan Gelişim ve Öğrenme dersi de katılımcılar tarafından faydalı bulunmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin oldukça fazla sayıda katılımcı tarafından faydalı bulunduğu vurgulanması da bu noktada önemli olabilir.

Alan ve alan bilgisi derslerinden özellikle Drama, İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersleri, katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından faydalı görülmektedir. Tablo 1’de de yer alan öğretime yönelik derslerin yanı sıra Erken Çocukluk Eğitimi, Türk Dili, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları gibi derslerin de faydalı bulunduğu anlaşılmaktadır. Genel kültür derslerinden ise sadece Bilgisayar dersinin faydalı olduğu katılımcılarca ifade edilmiştir. Bu durum dikkat çekici olarak nitelendirilebilir. Tüm bunlara ek olarak *“Hepsinin gizli de olsa faydası olduğunu düşünüyorum.”* ve *“Hepsi. Çünkü ilkokul düzeyinde hepsine ihtiyacımız var. Çocuğun seviyesine uygun şekilde her şeyi bilmek zorundayız.”* şeklinde tüm derslerin faydalı olduğunu ifade eden görüşler de bulunmaktadır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Az Faydalı Buldukları Dersler

Kategori	Ders
Alan ve Alan Bilgisi	Genel Fizik
	Genel Kimya
	Genel Biyoloji
	Uygarlık Tarihi
	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı
	Çocuk Edebiyatı
	Temel Matematik I/II
	Yabancı Dil I/II
	Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları
	Çevre Eğitimi
	Güzel Yazı
Türk Dili	
Genel Kültür	Felsefe
	Sosyoloji

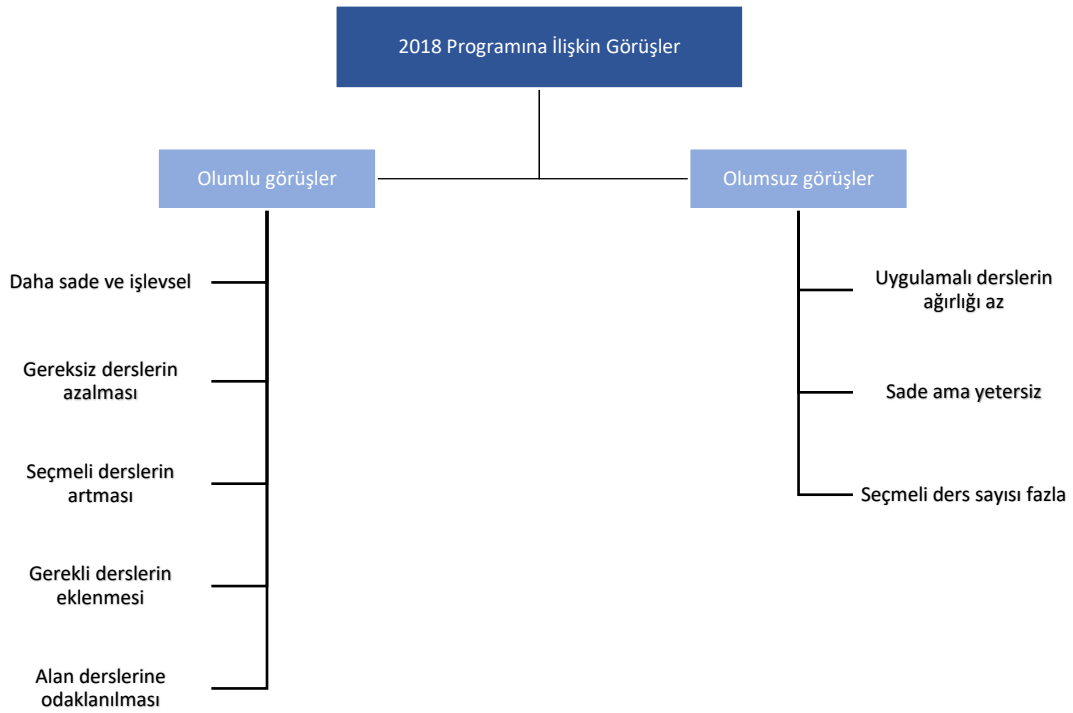
Tablo 2’de, katılımcıların lisans öğrenimlerinde az faydalı buldukları dersler ifade edilmiştir. Bu doğrultuda meslek bilgisi derslerinden faydasız görülen bir ders olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, faydalı görülen derslere ilişkin bulguyla da örtüşmektedir. Genel kültür derslerinden ise Felsefe ve Sosyoloji derslerinin az faydalı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Az faydalı görülen dersler arasında Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerine katılımcıların önemli vurgu yaptıkları görülmektedir. Oldukça fazla sayıda katılımcı bu dersleri az faydalı bulurken bir katılımcı, “*Sayısal derslerin müfredatı hafifletilmeliydi.*” ifadesiyle fizik, kimya ve biyoloji derslerinin içeriğine işaret etmiştir. Başka bir katılımcının “*Uygarlık Tarihi dersi fazla detaylı ve gereksizdi.*” şeklinde görüşünü belirttiği Uygarlık Tarihi dersinin de az faydalı dersler arasında görüldüğü anlaşılmaktadır. Bir öğretmenin “*Çocuk Edebiyatı, kitap seçme açısından yararlı bir ders ama bunun bir ders olarak okutulması anlamsız.*” şeklinde ifade ettiği görüşünde olduğu gibi Çocuk Edebiyatı dersini az faydalı bulan katılımcılar bulunmaktadır. Az faydalı bulunan diğer dersler Tablo 2’de ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak hiçbir dersi faydasız bulmayan katılımcılar olduğu gibi “*Birçoğunu faydasız buluyorum.*” şeklinde genelleyici görüşler de bulunmaktadır.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programı Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların 2018 yılında uygulamaya konulan sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programı için paydaş olarak düşünülebilecek olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanarak, onların görüşlerine göre yeni lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bundan önceki araştırma soruları, öğretmenlerin kendi öğrenim gördükleri programın mesleki deneyimlerdeki olumlu ve olumsuz etkilerini ele almıştır. Bunun devamında, bu araştırma sorusu ile öğretmenlerin kendi programlarındaki olumlu ve olumsuz yanları da göz önünde bulundurarak, yeni programı ve dersleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde kendi yaşadıkları olumsuz deneyimlerin, yeni lisans programında çözülmüş ya da hâlâ devam etmekte olduğu gibi çıkarımlar yapmaları beklenmiştir. Program ve dersler hakkında bilgilendirilen katılımcıların görüşleri doğrultusunda olumlu ve olumsuz görüşler alt temaları oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin bilgiler Şekil 2’de ifade edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının önemli bir bölümü, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programını olumlu karşılamıştır. Bu görüşler arasında, gereksiz görülen derslerin sayısının azalması ile programın sade ve işlevsel olması ön plana çıkmaktadır. Meslekte 6. yılındaki bir öğretmen “Fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya gibi derslerinin programdan çıkarılmasının iyi olduğunu düşünüyorum. Biz zaten bu dersleri yaparak, sınavları kazanıp üniversiteye geliyoruz. Tekrar aynı dersleri almanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle gereksiz gördüğü derslerin azalmasını olumlu bulduğunu ifade etmiştir. “Teorik derslerde ve uygulamada işimize yaramayacak derslerde azalmalar olmuş. Genel itibarıyla daha işlevsel bir program olmuş.” ve “Öğretmenlikte işimize yaramayan bazı derslerin kaldırılması ve sadeleşmesi iyi olmuş.” şeklindeki görüşler de gereksiz derslerin azalmasıyla daha sade ve işlevsel bir program oluşturulduğunu dile getirmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri

Seçmeli derslerin sayısının artması, katılımcıların yeni programa ilişkin olumlu görüşleri arasındadır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü “*Seçmeli derslerin sayısının artması, öğretmenlerin ilgi alanlarına yönelmesi konusunda faydalı olmuş.*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da “*Seçmeli derslerin eklenmiş olması programı daha kullanışlı yapmış.*” şeklinde belirttiği görüşüyle seçmeli derslerin programa esneklik kazandırdığını dile getirmiştir. Gerekli derslerin eklenmesi kategorisinde yer alan yanıtlarda ise Değerler Eğitimi dersi ile Eğitimde Etik ve Ahlâk derslerinin programa eklenmesinin olumlu görüldüğü vurgulanmıştır. Alan derslerine odaklanılması kategorisinde de alan eğitimine yönelik derslerin daha ağırlıklı hâle geldiği ifade edilerek bunun olumlu olduğu görüşleri bildirilmiştir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik az sayıdaki olumsuz görüş arasında uygulamalı derslerin sayısının az olması, sade ve yetersiz olması, seçmeli ders sayısının az olması yer almaktadır. Meslekte 9. yılındaki bir öğretmen, “*Bence yeni programda da eski programda da olması gereken en önemli ders Öğretmenlik Uygulamaları. 4 yıl boyunca olmalı, her yıl bir sınıfta neler yapılır, dersler nasıl işlenir iyice öğrenilmeli. Üniversite öğrencileri sahada olmalı.*” ifadesiyle uygulama derslerinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Benzer bir görüş, bir katılımcı tarafından “*Okul deneyimi dersinin çıkarılması ve öğretmenlik uygulamasının artırılmaması ise bence olumsuz.*” ifadesiyle belirtilmiştir. Katılımcıların bir kısmı programın sadeleştirilmiş olmasını olumlu bulurken bir katılımcı ise “*Daha sade bir program olduğunu düşünüyorum. Kendi okuduğum dönemle kıyaslandığında yetersiz olduğunu görüyorum.*” ifadesiyle bu durumu olumsuz olarak gördüğünü belirtmişti. Meslekte 4. yılındaki bir öğretmen ise seçmeli ders sayısının fazla olmasını “*Fazla esnek, bu kadar seçmeli ders olmamalı. Bana göre bir sınıf öğretmeni her şeyi bilmeli.*” ifadesiyle eleştirmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerini fazla teorik ve uygulama yönünden zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taş vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanması, uygulamalı derslerin ağırlığının artırılması şeklinde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Vural (2006) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının, derslerin uygulamaya dönük olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, uygulamalı derslerin artması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri

belirlenmiştir. Bununla birlikte yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülebilir (Kosnik ve Beck, 2009; Saloviita ve Tolvanen, 2017). Flores vd. (2014), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasının okullarda uygulanabilirlik açısından çok kısa olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Murray ve Passy (2014) de sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğretmen adaylarını okula hazırlamak konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik, diğer birçok meslekte olduğu gibi kısıtlı görevlerle başlamak yerine doğrudan okullarda tam anlamıyla sorumluluk alınan ve bu statü zaman içinde değişmeyen bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin, okullarda karşılaşacaklarına bir an önce hazır olmaları beklenir (Tynjälä ve Heikkinen, 2011). Bunun için de öğretmenlerin uygulama açısından zengin ve yeterli bir hizmet öncesi eğitim almaları önemlidir. Senemoğlu'nun (2011), öğretmenlerin mesleki becerilerini diğer bileşenlere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazandıklarına yönelik bulgusu, uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, katılımcılarca teorik ağırlıklı ve uygulama yönü zayıf olarak nitelendirilen bu eğitimin teorik açıdan faydalı olduğu da ifade edilmiştir. Kosnik ve Beck (2009) tarafından yapılan çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik anlayışı önemli gördükleri ancak hizmet öncesi eğitimde yeterince teorik bilgiyle donatılmadıklarını, teoriyi yeterince anlayamadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Hizmet öncesi eğitim programlarında çok fazla konunun ele alınmaya çalışılması, önemli konuların üzerinde yeterince durulamamasına neden olmaktadır. Bazı katılımcıların, uygulama yönünün zayıf olması ile benzer doğrultuda öğrenilenlerin meslekte uygulanabilirliğinin düşük olduğunu deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın daha az sayıdaki bazı katılımcılar, bilgilerin meslekte uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer karşıtlık da öğretim üyelerinin yeterliği konusundadır. Katılımcılar arasında öğretim üyelerinin verimsiz olduğunu ifade edenler olduğu gibi öğretim üyelerini nitelikli bulanlar da bulunmaktadır. Bu durumun, farklı üniversitelerde öğrenim görmüş olmalarından ya da aynı üniversitede olsalar dahi öğretim üyelerinden farklı şekillerde etkilenmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerini teorik açıdan faydalı, uygulama açısından yetersiz görmeleriyle benzer doğrultuda, lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslekte kullanmakta zorlandıklarına ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullanmadığını belirten katılımcılar bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, yoğun müfredat gibi şartlardan dolayı bunları kullanmanın zor olduğu görüşündedir. Ayrıca lisansta öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunun işlevsel olmaması, bunların lisansta yeterince öğrenilememiş olması gibi zorluklar da bulunmaktadır. Bu noktada uygulamanın yetersiz olması gibi teorik netlik ve derinlik kazandırılmaması da teori ile pratiği ilişkilendirememeye nedeni olabilir. Öğretim ilke ve yöntemlerinin nasıl uygulanacağına da gösterilmesi gerekliliği, araştırmalarda öğretmenler tarafından dile getirilmiştir (Kosnik ve Beck, 2009). Bunların yanı sıra lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu kullandığını ve faydalı olduğunu belirten ya da belli koşullar altında kısmen bunları kullanabildiğini belirten katılımcılar da vardır. Bu karşıtlığın çalışılan okulun fiziki şartları ve velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, mezun olunan üniversite gibi değişkenlerle bağlantılı olmasından söz edilebileceği hâlde bunun ayrıca araştırılması gerekmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini göz önünde bulundurduklarında özellikle meslek bilgisi derslerini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2011) tarafından yapılan araştırmada da meslek bilgisi derslerinin diğer derslere göre meslekte daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi başta olmak üzere birçok meslek bilgisi dersinin yanı sıra Drama, İlkokuma ve Yazma Öğretimi gibi alan derslerini sınıf öğretmenleri faydalı görmektedir. Katılımcıların önemli kısmı tarafından uygulama yönü ve uygulanabilirliği zayıf olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde uygulamaya dönük olarak nitelendirilebilecek bu derslerin faydalı görülmesinin tutarlı olduğu ifade edilebilir. Az faydalı görülen dersler arasında ise Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji ve Uygarlık Tarihi dersleri ön plana çıkmaktadır. Vural (2006) ve Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmeni adaylarının, bu derslerin programdan çıkarılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Faydasız ya da az faydalı bulunan dersler arasında meslek bilgisi derslerinin olmaması ve alan bilgisi ile genel kültür derslerinden de sınıf öğretmenliğinde uygulamaya dönük olmayan derslerin az faydalı olarak nitelendirilmesi dikkat çekici bir noktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin meslekte uygulama alanı olmayan dersleri az faydalı, uygulamaya dönük dersleri ise faydalı buldukları sonucu çıkarılabilir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programı, 2018-2019 öğretim yılında 1. sınıfa başlayan öğrencilerle birlikte uygulamaya konulmuştur. Bu nedenle ilk mezunlarını 2021-2022 öğretim yılının sonunda verecektir. Bu programa ilişkin, 1998 ve 2006 lisans programları ile öğrenim görmüş olan sınıf öğretmenlerinin olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların faydasız dersler arasında da ifade ettikleri Genel Fizik, Genel Kimya gibi bazı derslerin programdan çıkarılmış olması olumlu karşılanmıştır. Bu durum, Kılıç Özmen (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu hâliyle yeni program daha sade ve işlevsel görülmektedir. Ayrıca Değerler Eğitimi gibi bazı derslerin de güncelliği yakalamak adına olumlu karşılandığı söylenebilir. Ancak programın sadeleştirilmesini yetersizlik olarak algılayarak olumsuz görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer bir

karşıtlık da seçmeli dersler konusundadır. Katılımcıların bir kısmı seçmeli ders sayısının artmasını olumlu bir esneklik olarak görürken bazı katılımcılar bunu olumsuz görmektedir. Uygulamalı derslerin sayısının yetersiz olması da katılımcıların, lisans öğrenimlerinin uygulama yönünü zayıf bulmalarıyla tutarlı şekilde olumsuz karşılanmıştır. Özellikle faydalı dersler arasında belirtilen Okul Deneyimi dersinin programdan çıkarılması bu görüşü tetiklemektedir. Öğretim yeterliliği için önemli bir kaynak olarak sınıf içinde öğrencilerle ve öğretim materyalleriyle etkileşimden kazanılacak deneyim, öğretmen adaylarının performans başarıları duygusu kazanmalarına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olur (Liaw, 2009). Bu nedenle okul deneyimi dersinin öğretmenlerce önemli görülmesi anlaşılabilir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında, uygulamalı ders sayısı dışında, katılımcıların dile getirdiği bazı sorunların giderildiği görülebilir. Ancak “teori ağırlıklı, uygulamada zayıf” olarak nitelendirilen sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde uygulama konusunda çözülmesi gereken sorunların da önemli olduğu açıktır.

5. Öneriler

Araştırmada ulaşılan en belirgin sonucun, sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde uygulamalı dersleri yetersiz görmeleri ve öğrenilenlerin uygulanabilirliğini düşük bulmaları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulamaları dersinin daha erken dönemlere alınması ve ders yükünün artırılması önerilebilir. Buna karşın uygulamalı derslerden biri olan Okul Deneyimi dersinin 2018 lisans programından çıkarılması bu noktada eleştiri konusu olmalıdır. Bu dersin programda yer almaması, öğretmen adaylarının okulu ve okul ortamını yeterince tanıyamadan mesleğe başlaması sonucunu doğurmaktadır (Küçükahmet, 2007). Okul Deneyimi dersinin programa tekrar alınmasının yanı sıra öğretmenlerin meslek bilgisi derslerini faydalı ve gerekli buldukları şeklindeki bulgudan yola çıkarak, daha fazla meslek bilgisi dersinin programa eklenmesi önerilebilir. Meslek bilgisi derslerinin ve uygulamalı derslerin ağırlık kazanacağı bir lisans eğitimi, öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır bir şekilde başlamalarını ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda daha az zorluk yaşamalarını sağlayabilir. Bunun dışında, faydalı olmadığı düşünülen dersler gibi bazı konuların 2018 lisans programında çözüme ulaştığı görülmektedir. Yaşanan eksikliklerin genellenebilirliği açısından geniş kapsamlı bir nicel çalışma yürütülerek hem öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden hem de öğretmen adayların ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinden faydalanılabilir. Sınıf öğretmenliği lisans programının özellikle uygulama yönündeki eksiklerini gidermek üzere öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri de alınarak yeni bir model önerisi ortaya konulabilir.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmada verilerin bir kısmı, katılımcılara gönderilen online formlar aracılığıyla toplanmıştır. Pandemi koşullarında katılımcıların yüz yüze görüşmekten kaçınması ve farklı illerdeki katılımcılara ulaşma çabası, bunun nedenlerindedir. Pandemi nedeniyle okulların kapalı kaldığı 1 yıldan fazla süre boyunca online ders vermek zorunda olan öğretmenler, ciddi anlamda yorgunluk ve bıkkınlık yaşamıştır. Özellikle daha küçük yaş gruplarıyla bu süreci yürütmek zorunda kalan sınıf öğretmenlerinin daha çok yıprandığı söylenebilir. Bu nedenle çevrimiçi görüşmelere katılmak istemeyen çok sayıda öğretmen olmuştur. Bunun üzerine, verileri zenginleştirmek adına online formlarla da veri toplamının fayda sağlayabileceği düşünülmüştür. Online formlarla veri toplamının bir sınırlılığı, katılımcıların derinlemesine bilgi vermediği durumlarda sonda sorulara başvurulamamasıdır. Bu durum, araştırmanın da bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra araştırmada, resmi kurumlarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Meslekte uzun yıllar geçirmiş, lisans öğreniminin üzerinden uzun zaman geçmiş öğretmenlerin, lisans öğrenimlerine ilişkin deneyimlerini hatırlamakta, yaşantılarını bir değerlendirme süzgecinden geçirerek ifade etmekte güçlük çekmeleri muhtemeldir. Bu durum araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak ele alınabilir. Buna karşın katılımcıların meslekteki yıllarının aralığı 1-24 olsa da ortalamasının 7.93 olması, bu sınırlılığının kapsamını azaltmış olabilir.

6. Etik Beyanı

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni; İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.02.2022 tarihli E.140270 sayılı kararı ile alınmıştır.

Kaynakça

- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de ilkököl öğretmeni yetiştirme sorunu (1923 - 1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish preservice primary school teachers’ science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics, 111*(3), 83–92.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. ve Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM Mathematics Education, 40*, 719–734.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir ve M. Bütün; 6. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 349–367.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1–12.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 28–45.
- Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166–173.
- Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1).
- Darling-Hammond, L., Chung, R. ve Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286–302.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilgi, 35*, 133–149.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. *ELT Journal, 68*(3), 231–242.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. ve Pereira, D. (2014). Pre-service teachers’ views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 16*(2), 39–53.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 86–99.
- Greaney, V., Burke, A. ve McCann, J. (1999). Predictors of performance in primary-school teaching. *The Irish Journal of Education, 30*, 22–37.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. Ed. S. B. Demir; 4. baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 9*(2), 521–548.
- Kosnik, C. ve Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. London: Routledge.
- Kunzman, R. (2003). From teacher to student: The value of teacher education for experienced teachers. *Journal of Teacher Education, 54*(3), 241–253.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 203–218.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 176–180.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3. baskı). California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası kararları*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Monk, H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review, 13*(2), 125–145.
- Murray, J. ve Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 492–506.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. baskı). London: Pearson.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for Understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre - service education *International Journal of Science Education, 30*(10), 1281–1299.

- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s. 133–167) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. baskı). California: Sage Publications.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saloviita, T. ve Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154–193.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 36–47.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164–190.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Taş, İ. D., Kunduroğlu Akar, T. ve Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578.
- Tynjälä, P. ve Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers’ transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53–61.
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1–220.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.